



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

INGRID RÁINA NOGUEIRA SILVA

**ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

Possibilidades de aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita

Brasília/DF

2017

INGRID RÁINA NOGUEIRA SILVA

**ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
Possibilidades de aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr.^a Ireuda da Costa Mourão.

Brasília/ DF

2017

Ingrid Ráina Nogueira Silva

Monografia submetida como requisito para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília, em 07/12/2017, apresentada e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dra. Ireuda da Costa Mourão, UnB/FE
Orientadora

Prof.^a Dra Liliane Campos Machado, UnB/FE
Membro Convidado

Prof.^a Dra Paula Gomes de Oliveira, UnB/FE
Membro Convidada

Prof. Virgínia Honorato Buffman Borges
Membro Suplente

A todos os futuros docentes da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Na vida muitas coisas acontecem sem a gente saber a verdadeira razão, às vezes Deus nos envia pessoas para fazer toda a diferença no nosso caminho, por isso agradeço primeiramente a ele pelas forças e pelas pessoas que ele colocou em minha trajetória para me guiar em mais uma vitória.

Agradeço muito a minha família por me inspirar e me apoiar a seguir meus sonhos, especialmente à minha mãe pelo conselho de cursar Pedagogia, pois me sinto realizada pela escolha. Quero agradecer à toda a equipe do Jardim de Infância, que me receberam muito bem e possibilitou que essa pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço a todos que de alguma forma participaram dessa trajetória: à todos os meus professores do Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte, que me mostraram o caminho e que se desempenharam para realizar os sonhos de todos os alunos daquela escola de entrar na Universidade oferecendo vários aulões especiais.

Aos professores e colegas da Faculdade de Educação, por toda a construção de conhecimento e por todo o companheirismo, pois considero ser um lugar único na UnB, um lugar onde todos se ajudam e são amigos.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a Professora Doutora Ireuda por ter se oferecido para ser minha orientadora, por toda a ajuda que ela me ofereceu, por toda a força e confiança que passou, mas, principalmente, por ser uma professora modelo e inspiradora, uma professora amiga e que fez muita diferença para minha formação.

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não
aprendo nem ensino.”*

(FREIRE, Paulo, 1996, p. 85)

RESUMO

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que tem como problema saber como o planejamento de atividades permanentes na rotina da pré-escola da Educação Infantil podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita das crianças. Com o objetivo geral de analisar as atividades permanentes na rotina da Educação Infantil e as possibilidades de desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de crianças na pré-escola. Os objetivos específicos são: (I) Refletir o que dizem os teóricos e os documentos curriculares sobre o planejamento da rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em crianças na Educação Infantil; (II) Conhecer como se caracterizam as atividades permanentes na rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na pré-escola; (III) Elaborar, aplicar e avaliar as atividades permanentes para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita com crianças da pré-escola. A investigação tem uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa participante. A Observação Participante foi a técnica básica para coleta de dados, apoiada na utilização de um caderno de campo para registrar o cotidiano de uma turma de crianças do Jardim de Infância do Plano Piloto de Brasília. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Bombassaro (2010), Carvalho (2013), Guarda, Ribas e Zanotto (2007), Oliveira (2010) e Salomão (2013). O resultado da investigação revela como eram realizadas as atividades permanentes na rotina da escola e evidenciou-se a importância do planejamento articulado ao que discutem e propõem os estudiosos e documentos curriculares atuais, também apresenta sugestões de como planejá-las e aplicá-las de forma que desenvolvam a Linguagem Oral e Escrita.

Palavras-chave: Planejamento; Educação Infantil; Rotina; Linguagem Oral e Escrita.

ABSTRACT

Completion of the course of Pedagogy of the University of Brasilia, whose general objective is to analyze the permanent activities in the routine of Infant Education and the possibilities of development of Oral and Written Language of children in preschool. The specific objectives are: (I) Reflect what theorists and curriculum documents say about routine planning and the development of Oral and Written Language in children in Early Childhood Education; (II) To know how to characterize the permanent activities in the routine and the development of the Oral and Written Language in the preschool; (III) To elaborate, apply and evaluate the permanent activities for the development of Oral and Written Language with preschool children. Research has a qualitative approach and is characterized as participant research. Participant Observation was the basic technique for data collection, supported by the use of a field notebook to record the daily life of the school and a group of children from a Kindergarten of the Pilot Plan of Brasília. In order to base the research theoretically, some theorists were used, among them: Bombassaro (2010), Carvalho (2013), Guarda, Ribas and Zanotto (2007), Oliveira (2010) and Salomão (2013). The result of the investigation reveals how permanent activities were carried out in the school routine. The importance of articulated planning was discussed and discussed by current scholars and curricular documents, as well as suggestions on how to plan and apply them in a way that develops Oral and Written Language.

Keywords: Planning, Early Childhood Education, Routine, Oral and Written Language.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CILT – Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF – Distrito Federal

EI – Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JI – Jardim de Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola.....	40
Figura 2: Decoração da sala.....	41
Figura 3: Crianças identificando suas fichas.....	43
Figura 4: Atividade trabalhando a forma geométrica quadrado.....	49
Figura 5: Livrinho do Projeto da horta.....	50
Figura 6: Rodinha.....	53
Figura 7: Fichas com imagens das atividades da rotina.....	55
Figura 8: Roda inicial sobre os sinais de trânsito.....	56
Figura 9: Criança contando história para a turma.....	57
Figura 10: Projeto de Literatura.....	59
Figura 11: Dia do filme.....	60
Figura 12: Dia do filme 2.....	61
Figura 13: Parque da escola.....	63
Figura 14: Apresentando os sinais de trânsito.....	67
Figura 15: Atividade com espelho.....	68
Figura 16: Quebra-cabeça com os nomes.....	70
Figura 17: Escrevendo a receita da cocada.....	72
Figura 18: Desenho do livro As cocadas.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina semanal da turma.....	48
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO	15
Uma mudança para a realização	15
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	18
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	18
1.1 A Educação Infantil: aspectos históricos e suas especificidades.....	18
1.2 Planejamento e rotina na Educação Infantil: as atividades permanentes, os projetos, as sequências didáticas e as atividades ocasionais	27
1.3 A Linguagem Oral e Escrita na rotina da Pré-escola	33
2. PERCURSO METODOLÓGICO	40
2.1 Como tudo começou.....	40
2.2 Definindo a pesquisa qualitativa e participante	44
2.3 As técnicas e instrumento de Pesquisa: a Observação Participante e o diário de campo.....	45
3. AS ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA.....	47
3.1. Um olhar mais atento e sensível sobre as Atividades Permanentes da rotina.....	47
3.1.1 O acolhimento e a rodinha.....	51
3.1.2 Contações de histórias.....	57
3.1.3 O dia do filme.....	60
3.1.4 A hora da brincadeira.....	63
3.2 Planejando atividades permanentes e sequenciadas para a Linguagem Oral e Escrita.....	65
3.2.1 As atividades permanentes para desenvolver a Linguagem Oral.....	66
3.2.2 As atividades permanentes para desenvolver a Linguagem Escrita.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
Perspectivas Futuras.....	77
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE.....	83

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a Educação Infantil teve um caráter assistencialista, não haviam projetos de Políticas Públicas voltadas a essa faixa etária, nem preocupação com o desenvolvimento integral dessas crianças. A homologação da Constituição Federal de 1988 trouxe a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Em 2009, foi criada uma emenda que definiu a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 16 anos de idade, acrescentando a Educação Infantil como obrigatória.

Com isso, a Educação Infantil foi transformada na primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), art. 29, desenvolver integralmente crianças de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, intelectual, linguístico e social. É um período em que a criança tem o primeiro contato com a escola e é reconhecida como uma das etapas de ensino mais importantes por ser uma fase na qual a criança conquistará capacidades que permitirão o desenvolvimento de habilidades fundamentais para toda a vida.

Para proporcionar esse desenvolvimento da criança, a escola precisa elaborar uma rotina diária, pois além de contribuir para boa organização na sala de aula e controle do tempo, ela também contribui na construção da identidade, autonomia e socialização da criança. Porém, deve ser questionado como essas rotinas estão sendo planejadas. Está sendo considerada no planejamento de atividades da rotina a elaboração do conhecimento nas áreas do conhecimento, a fim de promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, ou as crianças estão indo para a escola só para serem cuidadas?

O tema da pesquisa emergiu durante as observações feitas no estágio obrigatório, por um semestre foi acompanhada a rotina de crianças do 1º período da pré-escola. Essas observações oportunizaram um olhar do dia-a-dia na escola, e articulado com leituras e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, foi possível definir o objeto de estudo desta pesquisa: o planejamento das atividades permanentes da rotina na pré-escola e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Ao perceber que haviam atividades na rotina que eram realizadas todos os dias, as chamadas atividades permanentes, como as atividades de acolhimento, a hora do lanche e do parque, foi despertado o interesse de focar o olhar para essas atividades: como elas poderiam ser planejadas, realizadas e como elas desenvolviam as capacidades e habilidades das crianças? Apesar de serem atividades permanentes, é importante que haja o planejamento e a avaliação também nesses momentos para que elas não sejam feitas focando somente nos

cuidados básicos da criança, mas há esse planejamento das atividades permanentes na escola? São todas as atividades permanentes que precisam de planejamento? Como planejar essas atividades de forma a possibilitar aprendizagens?

Como no estágio também houve a oportunidade de planejar e aplicar atividades na rotina da turma, então optou-se pelo planejamento de atividades permanentes com eixo na Linguagem Oral e Escrita do Currículo em Movimento do Distrito Federal, aproveitando que as crianças já realizavam algumas atividades que desenvolviam a oralidade e a escrita, além de ter curiosidade sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil.

O que parece estar acordado nos documentos curriculares é que não há a exigência de iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil, muitos até acreditam que seja precoce esse processo com crianças pequenas, porém nesse trabalho entende-se que é importante que os professores, especialmente os de pré-escola, estejam atentos ao desenvolvimento deste processo de alfabetização que pode se iniciar ainda na Educação Infantil. E caso isto ocorra, é necessário que os professores proponham atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mas de forma que respeite a infância e as especificidades da Educação Infantil. É necessário considerar que a escola não é o único espaço de aprendizagem da criança e que o professor não deve ignorar os conhecimentos que a criança traz a sala de aula.

Iniciar o processo de alfabetização na pré-escola é fazer com que a criança se insira no mundo letrado desde pequena de forma lúdica por meio de jogos e brincadeiras. Ela aprende se divertindo e estimula sua curiosidade pela leitura e a escrita, facilitando sua aprendizagem nas próximas etapas. Segundo Dantas (2003), a escola precisa aproveitar que, nessa fase, a criança quer participar, explorar, experimentar, fazer perguntas, ela aprende rápido. Enfatiza também que o contato com a escrita deve ser de forma prazerosa e não mecânica, desenvolvendo o potencial de leitura e escrita da criança.

Pensando nisso, o problema da pesquisa é saber como o planejamento de atividades permanentes na rotina da pré-escola da Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita das crianças. Com o objetivo geral de analisar as atividades permanentes na rotina da Educação Infantil e as possibilidades de desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de crianças na pré-escola.

Para alcançar esse objetivo, foram criados três objetivos específicos: a) Refletir o que dizem os teóricos e os documentos curriculares sobre o planejamento da rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em crianças na Educação Infantil; b) Conhecer como se caracterizam as atividades permanentes na rotina e o desenvolvimento da Linguagem

Oral e Escrita na pré-escola; c) Elaborar, aplicar e avaliar as atividades permanentes para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita com crianças da pré-escola.

Para isso, o trabalho foi dividido em duas partes principais. Na primeira parte está o memorial formativo, onde será contada a história da trajetória escolar, o que influenciou na escolha pelo curso de Pedagogia e mostrará também o motivo pelo qual foi escolhido o Eixo da Linguagem Oral e Escrita do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a pesquisa.

Na segunda parte está o estudo empírico da pesquisa, dividido em três capítulos. O primeiro capítulo tratará dos fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, revelando o que os estudiosos da área e os documentos curriculares dizem sobre as especificidades da Educação Infantil e o planejamento da rotina, com um foco nas atividades permanentes. Também se discutirá o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na pré-escola.

O segundo capítulo contará como se iniciou a pesquisa, assim como apresenta onde foi realizada, quais foram os sujeitos envolvidos e como foi a inserção no grupo. Explicará sobre a metodologia da pesquisa que tem uma abordagem qualitativa e se caracteriza como participante, utilizando como técnicas a observação participante e o diário de campo.

Por último, o terceiro capítulo descreverá os dados coletados nas observações a luz da discussão com os teóricos sobre o assunto. Como a pesquisa foi realizada junto com estágio obrigatório, então a análise foi subdividida em duas partes, pois houve momentos de observações e outros de regência. Primeiro serão apresentadas as atividades permanentes que foram observadas: o acolhimento e a rodinha, contações de histórias, o dia do filme e a hora da brincadeira. Depois como essas atividades foram planejadas e realizadas pela pesquisadora de forma que possibilitassem o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, pensando nas leituras dos teóricos e dos documentos curriculares e fazendo reflexões sobre a própria prática pedagógica.

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO

UMA MUDANÇA PARA A REALIZAÇÃO

Uma das coisas que eu nunca tive dúvida na minha vida era qual profissão seguir, desde sempre quis me tornar professora, a profissão me encantava, via meus professores como heróis na minha vida e assistia às aulas sonhando em um dia estar lá na frente ensinando e escrevendo no quadro como eles.

Meus pais foram casados até os meus 6 anos, quando eles se separaram nossa situação financeira foi afetada, então eu, minha mãe e minha irmã fomos morar com minha avó. Precisei amadurecer muito rápido, minha mãe trabalhava o dia todo e de noite ia para faculdade me deixando sozinha com minha irmã que é 3 anos mais nova que eu. Com isso, passávamos muito tempo juntas inventando brincadeiras e uma das nossas preferidas era de escolinha.

Quando eu estava na 1ª série e minha irmã no Maternal comecei a alfabetizá-la imitando os meus professores, usávamos escondido um espelho grande que tinha na sala como lousa para passar os conteúdos, era bastante perigoso e minha mãe sempre brigava quando nos pegava escrevendo nele, minha irmã copiava tudo em um caderno e para as atividades tínhamos alguns almanaques da turma da Mônica e líamos os quadrinhos juntas. Então no meio do ano, por já saber ler e escrever, avançaram ela pro Jardim II.

Desde nova sempre gostei muito de português, eram minhas melhores notas e adorava escrever, inventava histórias e escrevia sobre coisas que me incomodavam. Além disso, utilizava a escrita para desabafar sobre meus sentimentos, pois minha relação com minha avó não era boa e não tinha com quem conversar sobre isso, então eu comecei a me apaixonar pela escrita.

Aos 8 anos comecei a escrever uma coleção de livros infantis e dava para minha família ler, sempre falavam que eu escrevia muito bem e que podia ser escritora. Nessa época então coloquei na cabeça que queria ser professora de Língua Portuguesa.

No meu Ensino Fundamental tive muita dificuldade de fazer amizades, por ser gordinha os colegas ficavam fazendo piadinhas, isso fazia com que eu me isolasse e tivesse vergonha de conversar com as pessoas. Então conversava muito com os professores e eles eram meus melhores amigos, assim comecei a ter uma paixão e admiração maior pela

profissão e meu sonho era ser como aqueles professores e poder ajudar e fazer a diferença na vida de alunos como eu.

Em 2009 fomos morar com minha tia-avó em Taguatinga. Fui estudar em uma escola pública onde participei de um concurso de redação entre alunos da rede pública do Distrito Federal (DF) do Correio Braziliense, Leio e Escrevo o meu Futuro, em 2009 e 2010 e nos dois anos eu fui premiada. Em 2010 também participei de um concurso de soletração que teve na escola e fiquei em primeiro lugar. E isso fez com que minha vontade de cursar Letras aumentasse.

Em 2009 também fui matriculada no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga – CILT onde fui monitora voluntária de inglês por quase um ano, dando aula de reforço para os alunos dos níveis iniciais, foi minha primeira experiência com a docência em uma escola e era como uma terapia poder ajudar e ensinar os outros alunos.

No 1º ano do Ensino Médio tive a oportunidade de fazer um curso de redação pelo Instituto de Letras da UnB, foi a primeira vez que visitei a Universidade e fiquei apaixonada. Eu já sabia que teria que me esforçar para conseguir minha vaga, pois minha mãe não teria condições de me colocar em uma faculdade particular.

No terceiro ano fiz estágio do Tribunal de Justiça no Fórum da Ceilândia, eu odiava o ambiente, apesar das pessoas serem legais, não conseguia ficar dentro da sala o dia todo sentada e com as mesmas atividades todos os dias, estava ansiosa para ser professora e trabalhar em sala de aula com as crianças.

Durante meu Ensino Médio fiz todas as fases do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e sempre estava fazendo o vestibular. Quando chegou o dia da inscrição da última fase do PAS, precisava colocar o curso desejado e não pensei duas vezes ao colocar Letras – Português/Inglês. Minha mãe veio perguntar sobre isso e quando falei nós discutimos, porque ela não queria que eu fizesse Letras, perguntou: “Você quer mesmo ser professora?”.

Naquela época ela estava terminando a segunda graduação dela, em Pedagogia, e conversou comigo para colocar esse curso, pois, além de escola, eu teria outras opções se desistisse de ser professora. Fiquei muito chateada de ouvir tudo aquilo da minha própria mãe que foi professora há tanto tempo e trabalhava como coordenadora em uma creche, além disso não conhecia bem o curso e não sabia o que iria estudar, mas, mesmo assim, troquei a minha opção de curso e quase não fui fazer a prova por achar que não ia passar e se passasse ia ser infeliz em um curso que não escolhi.

Quando saiu o resultado do PAS, toda a família ficou muito feliz por eu ter passado e também pela escolha do curso, pois a maioria das minhas tias são professoras da Secretaria de

Educação, mas eu não estava feliz e a primeira coisa que fiz foi procurar informações sobre a mudança de curso interna.

No meu primeiro dia de aula na UnB me senti totalmente insegura, não tinha noção de como seria e me achava muito imatura para aquele ambiente, mas logo passou pois fui muito bem acolhida pelos veteranos. A cada aula que eu tinha descobria que aquele era o meu curso, pois na verdade eu não gostava das regras de ortografia ou literatura e sim da filosofia da educação e percebi que tudo o que eu procurava não encontraria no curso de Letras e sim na Pedagogia, depois de entender a proposta do curso, inevitavelmente, acabei me apaixonando pelo curso e já no primeiro semestre desisti totalmente da ideia de mudar e em momento nenhum pensei em abandonar.

No final do primeiro semestre consegui um estágio em uma escola, numa turma de crianças de 4 anos, fiquei pouco tempo nela, pois me decepcionei com as atividades que fazia, queria participar mais das aulas e adquirir experiência, mas a professora responsável pela turma me colocava somente pra ficar arrumando a sala e papéis de atividades. Nos dias que ela faltava, eu assumia a turma e eram os melhores dias, estar a frente e ter a oportunidade de fazer atividades com as crianças sozinha.

As disciplinas que mais me marcaram durante o curso foram Processo de Alfabetização e Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, por gostar muito do conteúdo e foi quando eu percebi que a Pedagogia me fez ter uma visão mais ampla sobre linguagem e alfabetização e que poderei realizar o sonho de quando eu era mais nova de ensinar português para crianças.

Hoje me sinto feliz por ter ouvido o conselho da minha mãe e mudar minha opção de curso, a Pedagogia fez com que eu me encantasse mais com a educação e sei que me sentirei realizada quando estiver em uma sala de aula alfabetizando crianças.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, que trata da fundamentação teórica da pesquisa, serão apresentados aspectos históricos da Educação Infantil e suas especificidades, a fim de dar clareza ao objeto de estudo que é: a rotina na Pré-escola na relação com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Em seguida serão abordados alguns conceitos sobre planejamento, assim como seus princípios, para discutir: o planejamento da rotina na Educação Infantil e sua caracterização; as atividades permanentes, as sequências e projeto didático. Por último, o texto revela como a Linguagem Oral e Escrita se apresentam na rotina na pré-escola, a partir de uma leitura do Currículo em Movimento do Distrito Federal e do que dizem alguns estudiosos da área.

1.1 A Educação Infantil: aspectos históricos e suas especificidades

A Educação Infantil (EI) é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, é onde ela irá começar a compreender o mundo a sua volta e a si mesma. Uma etapa que irá estimular sua inteligência, imaginação, emoções e suas linguagens. Sendo assim, é relevante que o professor que atuará nessa área tenha conhecimento da história da EI e de suas especificidades como o desenvolvimento e a aprendizagem, o brincar, os cuidados e a relação com seu aluno.

No início do século XX, de acordo com Simões e Hashimoto (2012), com os homens nas batalhas, como as Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), a participação da mulher no mercado de trabalho aumentou acompanhando a urbanização e industrialização. Isso acarretou em uma nova relação entre mães e filhos. Segundo Oliveira (2011), com essas mulheres trabalhando e a falta de um adulto para cuidar das crianças em casa, elas precisavam buscar soluções emergenciais e deixavam seus filhos com outras mulheres, que se ofereciam a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a exigência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternas para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional requer-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das

funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos. (OLIVEIRA, 2011, p. 24)

A única exigência para essas mulheres era experiência em cuidar e interagir com as crianças, pois o seu trabalho se resumia a isso. Não existia preocupação com formação específica ou experiência no desenvolvimento da criança. E esses espaços podem ser considerados o primeiro modelo do que conhecemos hoje por creche e pré-escola. Eram lugares para as crianças terem onde ficar enquanto seus pais trabalhavam e não tinham com quem deixá-las.

Com isso, por muito tempo, a EI teve uma concepção assistencialista, uma área predominantemente feminina e que permitia que pessoas sem qualificação adequada a exercesse. Segundo Trova e Pineda (2013), se entendia que todos sabiam um pouco sobre cuidar e educar crianças pequenas. Mas é importante questionar isto, pois:

(...) mudar a concepção de educação assistencialista envolve assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do município diante das crianças pequenas. (GARCIA et al., 2012, p. 4)

Até então se percebe uma ausência do Estado, um descaso com as políticas públicas voltadas a infância. Por isso, a história da EI é marcada pela luta por direito a educação das crianças. Com a Constituição Federal de 1988 (CF) (BRASIL, 1988) a educação se tornou um direito de todos e dever do Estado e da família. Com a promulgação da CF surgiram outras leis para que o direito da criança fosse atendido, as crianças começaram a ganhar espaço na sociedade.

Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na atualização de 1996 destacou em uma seção específica a EI, que será ofertada por meio das creches e da pré-escola (BRASIL 1996). Nessa Lei a EI é inserida como ensino integrante da Educação Básica, isso valorizou a educação de crianças de 0 a 5 anos fazendo com que aumentasse o investimento em seu desenvolvimento antes mesmo do ingresso obrigatório na escola aos 4 anos de idade.

Somente na década de 90 que a Educação Infantil começa a desenvolver sua identidade, ela passa a ser reconhecida como um lugar de educação, um local onde as crianças aprendem conteúdos e novos conhecimentos. A concepção de educação infantil começa a ser pensada com um caráter pedagógico,

aquilo é necessário para trabalhar com a criança na escola. Há também uma mudança referente ao olhar estabelecido a criança que passa a ser vista de como um ser ativo no processo de aprendizagem ganhando um papel na educação. Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) há no atendimento institucional à criança diversas mudanças nas suas concepções, contudo, ainda na atualidade é possível observar ideias e práticas construídas historicamente. (MENDES, 2015, p. 108)

Então o foco das instituições de EI passou a não ser somente os cuidados básicos e assistenciais às crianças, e o Estado começa a dar visibilidade a este nível de ensino ao elaborar e publicar documentos curriculares, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI¹, na tentativa de dar um caráter pedagógico a EI. Com isso, os profissionais deveriam ter alguma formação específica, pois segundo Oliveira:

Professores de educação infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças. Dar-lhes boa formação, discutir com eles alguns dos condicionantes que fizeram a educação infantil ter a trajetória descrita são formas de confirmá-los como profissionais com competência para desenvolver propostas pedagógicas de qualidade em nossas creches e pré-escolas. (2011, p. 32)

Desse modo, a LDB de 1996, em seu Artigo 62, diz que a formação do interessado em atuar nessa educação básica agora far-se-á “em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Com o intuito de materializar tal previsão legal, o Plano Nacional de Educação (PNE) criou uma meta de formação de professores, que é formar 100% dos professores da educação Básica em nível superior até 2024. Em 2014, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 15,3% dos docentes da EI ainda não possuíam magistério nem curso superior. Isso mostra que a concepção assistencialista está sendo aos poucos rompida, e aquela ideia de apenas saber como cuidar de crianças pequenas não é mais suficiente para atuar na área, é necessário também ter conhecimentos sobre o ensino e aprendizado dessas crianças. Para Trova e Pineda,

É importante, nesta redefinição (de educação), buscar compreender a instituição de educação infantil como um ambiente em que as famílias

¹ O Referencial é um documento que serve de guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.

podem compartilhar a responsabilidade do cuidado e da educação de seus filhos; um espaço social adequado às especificidades infantis, voltado a uma ação predominantemente educativa; um ambiente coletivo capaz de expandir as relações, vivências e experiências das crianças. (2013, p. 20)

Segundo estes autores, a instituição de EI deve ser um lugar que articule as atividades de cuidados da criança e as de “educação” na escola, fazendo com que nesse espaço, tanto se desenvolvam atividades essenciais como aprender a comer sozinho, lavar as mãos, respeitar normas, quanto desenvolvam habilidades e capacidades cognitivas.

Para que esse trabalho possa ser mais eficaz, a escola também precisa estar em união com as famílias das crianças. Assim como ela não pode ignorar o ambiente social em que a criança está inserida, deve levar em conta o ambiente familiar, pois cada uma tem diferentes relações em casa e que podem influenciar em seu desenvolvimento escolar. Conhecer a família ajuda o professor e a instituição a conhecer seu aluno, facilitando o planejamento de atividades que irão desenvolver a criança, pois a escola não consegue alcançar um bom objetivo sem a parceria com a família e sem a comunidade que cerca a criança.

De acordo com Garcia et al. (2012, p. 4), “o bom relacionamento entre educadores e famílias a ser constantemente conquistado contribui para o trabalho com as crianças, pois dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança nas decisões tomadas em relação a elas”. Desta forma, os professores e famílias podem obter mais sucesso em resolver problemas que a criança está tendo quando atuam em parceria.

A finalidade da EI, segundo a Lei 9.394/96, a LDB, em seu artigo 29, é “o desenvolvimento integral da criança até 05 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade”. Entretanto, o que parece ter acontecido na trajetória da institucionalização da EI, é que esta era vista com um caráter propedêutico, isto é, uma preparação para entrar na escola, mas havendo uma carência na formação integral da criança. Oliveira relata bem isto:

A pré-escola, mesmo quando em busca de uma identidade própria dentro do sistema de ensino, tem, em geral, adotado uma concepção de ensino individualista e apartada do ambiente social, propondo à criança atividades pouco significativas para sua experiência pessoal, realizadas dentro de rígidas rotinas e em turmas organizadas segundo princípios de seriação. É comum prevalecer a ideia da educação infantil como preparatória para o ensino fundamental. (2011, p. 44)

O docente precisa estar atento a isso e planejar atividades que irão promover o desenvolvimento dessas crianças, fazendo com que elas se apropriem de novos

conhecimentos. Desconstruindo aquela ideia de que o ensino é apenas um “preparatório para o ensino fundamental”, uma vez que, conforme Lazaretti e Barbara, “é justamente o professor o mediador da relação da criança com o mundo que ela precisa conhecer, uma vez que os objetos da cultura se concretizam com seu uso social” (2008, p. 7). Isto quer dizer, que precisa haver uma intencionalidade pedagógica na ação do professor da EI.

É importante também que a criança não seja vista como um ser sem experiências, ela está inserida em uma sociedade como qualquer outra pessoa e observa o que está acontecendo a sua volta, por isso a escola não pode ignorar esse contexto social que ela se encontra. A criança pode já ter começado a desenvolver de certa forma suas habilidades, não deve ser julgada como um ser vazio e/ou frágil.

De acordo com Oliveira (2011), a criança foi vista durante muito tempo pela sociedade, como miniaturas de adultos desde seu desmame. Esta autora ainda nos diz que: “nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adultos também se fazia pela direta imersão do ambiente doméstico. Nesses casos, papais superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal”. (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Assim, se esperava que ao ter autonomia para suprir suas necessidades físicas, ela então passaria a agir como adultos em suas tarefas cotidianas. Mas, Souza e Kramer nos advertem que:

Enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. (1991, p. 70)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a criança é um sujeito histórico e de direitos, é por meio de suas interações, relações e práticas diárias que ela constrói sua identidade pessoal e coletiva. Criança é um sujeito que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Essa compreensão também é abordada por Aroeira, Soares e Mendes:

A criança é um ser completo, num contexto historicamente definido. Conhecendo o verdadeiro papel que ela exerce em sua família e na comunidade, é possível compreender melhor a linguagem, as ações,

sentimentos, reações e possibilidades de seu desenvolvimento. Interesses, necessidades e desejos são também determinados pelas condições de vida. (1996, p. 20-21)

Para a construção desse sujeito, o professor deve ser parceiro da criança, ajudar as crianças a se relacionarem com o mundo fora do ambiente escolar. Conforme Oliveira (2011), ao se relacionar com a criança, esse professor precisa estar atento as suas falas, pois muitas vezes pode dizer coisas que as desestimulem. Por exemplo, na correria para concluir uma atividade, o professor pode falar para seu aluno a fazer mais depressa, ou falar que está bom daquele jeito, podendo fazer com que a criança não a complete como desejava, assim, nas próximas atividades, ela não sentirá vontade de se esforçar para caprichar como queria.

Outro exemplo é o cuidado com a fala do professor quanto à implicação desta na construção de ideias de diferença e superioridade entre gêneros. Evitar falar para um menino não chorar, e que “meninos não choram”, ou que garotas não podem se comportar de tal maneira, é necessário para não ratificarmos comportamentos estereotipados. Também é importante não utilizar o afeto como controle, como por exemplo, dizer para a criança que não irá mais falar com ela se não se “comportar bem” ou falar que não vai abraçá-la, pois ela não obedeceu alguma norma.

É muito comum, ao ouvir histórias da trajetória escolar das pessoas, elas citarem falas de seus professores que foram marcantes e que, de alguma forma, influenciaram em suas atitudes posteriores. Portanto, o professor precisa tomar cuidado com suas palavras, pois elas podem magoar a criança e, conseqüentemente, ela irá levar aquilo até mesmo pelo resto da vida. Confirmando isto, Fuhr nos diz:

Pode-se observar na prática cotidiana, que as interações estabelecidas entre professor e aluno favorecem ou desfavorecem a aquisição da aprendizagem, dependendo da qualidade destas interações. Sabe-se, olhando para fatos de nossa vida particular, como certos professores deixaram marcas positivas ou negativas em nossa memória, e porque não dizer, em nossa “simpatia” por determinado conteúdo ou disciplina. (2010, p. 11)

Oliveira (2011) lembra que a proposta de Froebel em 1840 na Europa para os jardins de infância, já considerava as crianças como “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento” (OLIVEIRA, 2011, p. 67). Mas foi só século XX que estas ideias começaram a fazer parte do contexto das escolas no Brasil. Ele acreditava que as crianças aprendiam com suas próprias experiências de vida, respeitando-as como pessoas de

direitos próprios, isso ia contra a ideia de que as crianças eram apenas seres que deveriam ser moldados pelos desejos dos adultos. A proposta apresentava um currículo baseado em atividades de cooperação e jogos:

Assim, construções individuais, de iniciativa das crianças deveriam ser seguidas por tarefas orientadas e sugeridas pelas professoras; períodos de atividades sentadas deveriam ser intercalados com atividades de dança e jogos de movimento. [...] Seus componentes originais são: a brincadeira livre, o trabalho em grupo, as atividades criativas expressivas, a reunião em círculo (ou a “roda”, como é conhecida no Brasil), o canto, o conto, o movimento e o ritmo, o trabalho com temas, com a natureza e as atividades ao ar livre, dentre outras. (HADDAD, 2010, p. 2)

As atividades deveriam ser alternadas de forma que evitasse a inatividade da criança, pois ela se desenvolve melhor através da ação e experimentação do que ouvindo outras pessoas sobre como as coisas funcionam. Froebel também elaborou canções e jogos para trabalhar nos jardins de infância, por achar as atividades manuais relevantes, criou brinquedos que desenvolvesse a aprendizagem da aritmética e geométrica.

Os recursos pedagógicos, básicos neste modelo, eram divididos em dois grupos: as prendas ou dons e as ocupações. As prendas eram materiais que não mudavam de forma - cubo, cilindros, bastões e lápides - e que, usados em brincadeiras, possibilitariam à criança fazer construções variadas e formar um sentido da realidade e um respeito à natureza. Já as ocupações consistiam em materiais que se modificavam com o uso - tais como argila, areia e papel -, usados em atividades de modelagem, recorte, dobradura, alinhar em cartões com diferentes figuras desenhadas, enfiar contas em colar e outras que buscariam em estimular a iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais. Canções completariam essa lista de materiais e atividades. As prendas e as ocupações se articulariam pela mediação da educadora na formação da livre expressão infantil, ou seja, daquilo que Froebel, dentro de seu quadro ideológico, chamou de “atividades maternas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 68)

Fica claro que uma das atividades mais importantes na EI são as brincadeiras. Segundo Salomão (2013, p. 65) o brincar é um direito da criança e sem ele não há infância, ao mostrar prazer nas brincadeiras também se desenvolve de forma lúdica, e ela começa a “perceber que o brincar é algo sério, que faz parte do mundo infantil, sendo uma necessidade para a criança”.

O lúdico é útil e necessário na vida da criança, tornando-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que se sinta livre da obrigatoriedade, além de ser uma forma de introduzir a língua e a cultura na vida do indivíduo. É preciso quebrar paradigmas, introduzindo de uma maneira criativa e objetiva os jogos na vida escolar da criança, ultrapassando

o método tradicional, trazendo a diversão para dentro da sala de aula e facilitando as práticas pedagógicas ao ensinar de maneira prazerosa e educativa. (SALOMÃO, 2013, p. 78)

As crianças, quando estão brincando, sejam sozinhas ou em grupo, “podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais” (LOPES, 2006, p. 110), além de progredir em seu desenvolvimento social, comunicando-se tanto com outras crianças como também com adultos. Para Nicoletti e Filho:

Brincar é muito importante para a criança porque é através do brinquedo que ela se constrói, experimenta, pensa, aprende a dominar a angústia, a conhecer o seu próprio corpo, a fazer representações do mundo exterior, e mais tarde, a agir sobre ele. Ao brincar, a criança demonstra toda a sua criatividade. Isso permite que se relacione com o mundo dos adultos, estabeleça seu controle interior, sua auto-estima e desenvolva relações de confiança consigo mesma e com os outros. (2004, p. 91)

Em muitas instituições de EI, o brincar ainda é visto como um momento apenas de lazer para a criança, um tempo para o professor organizar a sala, a próxima atividade ou até mesmo para ele descansar, sendo assim, as brincadeiras parecem não ser planejadas para desenvolver alguma das capacidades na criança.

Segundo Salomão (2013, p. 65) “a importância do brincar decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil, passando a ser visto como algo sério e não apenas uma recreação que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mas um objeto capaz de educá-las”. Então é importante que esses momentos de brincadeiras dentro da EI sejam planejados e observados, pois, a brincadeira deve também ter uma intencionalidade pedagógica, desenvolvendo a identidade e autonomia das crianças, já que, é brincando que ela, mesmo que inconscientemente, se expressa e expõe suas emoções e realidade do mundo que está a sua volta.

Brincando, a criança interpreta papéis, vive diversas situações, resolve problemas, desenvolve sua criatividade e expõe a sua realidade interior através de seus atos, por isso o brinquedo é tão importante. Além do mais, na brincadeira, a criança descobre o mundo e a si mesma, procurando formas de se expressar, demonstrando suas emoções, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral, na qual não há interesse material. (SALOMÃO, 2013, p. 69-70)

O professor deve estar atento às brincadeiras de “faz de conta”, é nela que a criança irá se expressar, criar suas fantasias, desenvolvendo sua imaginação e imitar adultos a sua volta, apresentando suas características sociais. Nessa brincadeira a criança também revela seus conhecimentos e seus sentimentos, o docente que se interessa em observá-la consegue conhecê-la melhor e assim repensar em suas práticas pedagógicas a partir do que foi observado. Segundo Oliveira (2011), o professor descobre caminhos mais promissores para desenvolver a criança ao observar suas ações no cotidiano da pré-escola.

Nos dias de hoje, com a falta de espaço nas residências e com a violência e os possíveis perigos nas ruas que a criança possa se expor, os pais que passam o dia inteiro fora trabalhando preferem que seus filhos fiquem dentro de casa com eletrônicos ao invés de irem para as ruas. Por isso a escola tem o dever de ser um ambiente que ofereça a essas crianças a oportunidade de brincar, correr, pular, entrar em contato com o mundo e com outras crianças.

A franca ascendência dos processos de industrialização e urbanização dos grandes centros urbanos teve como consequências o crescente número de veículos nas ruas, transeuntes, assim como o aumento da violência e insegurança nas cidades. Dessa forma, os espaços públicos, que outrora eram considerados espaços sociais e que faziam parte do dia a dia das crianças, passaram a ser considerados inadequados e perigosos. A rua passou a ser percebida como um lugar de passagem, de perigo e de proibição (MEKIDECHE, 2004, apud COTRIM, 2009, p. 51)

Para que isso aconteça, o espaço para as atividades da pré-escola não podem ser somente as salas de aula. A escola precisa de diferentes espaços, como pátios, parques e quadras. Os professores devem utilizar esses espaços para diversas atividades estimulando todos os tipos de desenvolvimentos na criança:

O ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (OLIVEIRA, 2011, p. 197)

A autora também acrescenta que: “além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia” (OLIVEIRA, 2011, p. 196). A escola deve ser um lugar agradável, que dê prazer à criança e que permita que

ela explore este lugar que frequenta, pois, ao conhecer esse ambiente melhor, ela se sentirá mais segura e parte dele.

Então, é necessário o conhecimento deste contexto histórico da EI, assim como as leis que a rege, para o docente se distanciar dessas concepções assistencialista e preparatória. Sabendo disso e das especificidades da EI, como o professor e a instituição devem planejar sua rotina e suas atividades de forma que proporcione um desenvolvimento de qualidade a essas crianças? Essa é a discussão que segue no próximo item.

1.2 Planejamento e rotina na Educação Infantil: as atividades permanentes, os projetos, as sequências didáticas e as atividades ocasionais

Para tudo que é feito precisa-se de uma organização prévia, ou seja, um planejamento. Por exemplo, para uma viagem, é preciso pensar em qual será o destino, pesquisar sobre o clima, as comidas, os lugares que irá visitar, para quando chegar estar com as roupas adequadas e não perder tempo descobrindo os lugares que irá, podendo assim se divertir por mais tempo. Na escola não é diferente, é necessário que o professor planeje suas aulas, pensando no tempo que irá precisar, no espaço, nos materiais, para que na hora da realização de suas atividades ele esteja mais preparado, com os materiais necessários e esse tempo seja utilizado melhor.

De acordo com Nunes (2009) tudo isso deve ser organizado com o objetivo de garantir experiências significativas às crianças na EI, mas para esse planejamento ser significativo, o professor sempre precisa levar em consideração que a criança é um ser completo, que tem capacidade de expor seus desejos e necessidades, por isso é importante que ela também participe do planejamento da rotina.

Segundo Rodrigues et al. (2014), cada criança deve ser respeitada observando seu ritmo, limite, interesses e necessidades, pois vivem em um contexto sociocultural que é fundamental ser considerado. E assim como afirma Corsino (2009):

Toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências. Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados. (p. 113)

Nesse caso, pensando nas especificidades da EI e na proposta de Jardim de Infância de Froebel, de garantir os direitos das crianças, as ações devem ser planejadas para uma rotina

que vincule o cuidar e o educar e de forma que alterne as atividades para que a criança não fique tanto tempo inativa. Para Barbosa (2006), rotina é:

(...) uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. (p. 35)

A autora também traz uma definição de cotidiano para diferenciar de rotina: “refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Quando se fala em rotina, de acordo com Carvalho (2013), logo se pensa no sentido pejorativo da palavra, significando algo cansativo e monótono e que precisa de uma mudança de vida. Todavia, pode significar que é um caminho já conhecido e que transmite segurança, para fazer com que a criança comece a ter noção de tempo, como explica Silva e Frezza (2010):

A rotina na Educação Infantil configura-se como um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia. Existe a hora da brincadeira, a do lanche, a do descanso, etc. Cada um desses eventos tem uma duração e um lugar dentro da rotina. Essas características, mesmo que subjetivas (passou rápido, passou devagar, está demorando, a sequência das atividades, etc.) permitem que a criança conviva e interaja com a noção de tempo. (p. 7)

Então, levando em consideração que a criança passa muito tempo dentro da escola, o professor precisa organizar o tempo das atividades durante o dia, pois muitas vezes, a escola possui horários fixos para certas atividades, como, por exemplo, a hora do lanche e a hora do parque, por isso é necessário criar uma ordem para essas tarefas serem realizadas diariamente.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013) existem várias formas de se elaborar essas atividades: sequências didáticas, atividades ocasionais, projetos didáticos e atividades permanentes. As sequências de atividades que é um conjunto de propostas organizadas em ordem de dificuldades com o objetivo de trabalhar com experiências mais específicas, ou seja, que necessitam de um aprimoramento.

Alguns exemplos de atividades ocasionais, de acordo com o Currículo, são os passeios, as visitas pedagógicas, as comemorações, elas são atividades que irão trabalhar com as crianças de forma mais significativa conteúdos considerados valiosos, às vezes fora do que está planejado. Nos projetos didáticos o professor precisa ter objetivos claros e um período determinado para alcançá-los, há divisão de tarefas e a existência de um produto final que será avaliado.

As atividades que estão sempre presentes na rotina são chamadas de atividades permanentes. Elas acontecem diária, semanal, quinzenal ou mensalmente com o objetivo de “familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem. Asseguram o contato da criança com rotinas básicas para a aquisição de certas aprendizagens, visto que a constância possibilita a construção do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 49).

O RCNEI, é importante ser lembrado, pois diz que a organização do tempo pode ser feita por meio das sequências de atividades, dos projetos de trabalho e das atividades permanentes. Estas últimas são descritas com a finalidade de construção da identidade e desenvolvimento da autonomia da criança (BRASIL, 1998). Ainda conforme o RCNEI, uma vez que a criança toma conhecimento da rotina, ela se sente segura para executar as tarefas sozinha. Além disso, ela consegue notar qualquer mudança que aconteça, até podendo deixá-la mais agitada.

Apesar de ser uma atividade que ocorre regularmente, não significa fazer a mesma coisa repetidamente, as atividades permanentes, assim como todas as outras na rotina, precisam ser planejadas, elas precisam apresentar novos desafios às crianças, não podem ser feitas apenas por costume. Um exemplo disso são as arrumações feitas na sala de aula:

É bastante provável que no início o professor tenha de apoiar e supervisionar a ação das crianças. A arrumação gasta tempo, por isso deve ser considerada uma atividade em si e, como tal, ser planejada. Pode ser feito um quadro em que as tarefas de cada um no momento de arrumação são marcadas, de forma que todas as crianças saibam qual a sua tarefa naquele dia e possam, além disso, conferir que todos irão experimentar todas as modalidades. Outras atividades permanentes merecem um destaque pela visibilidade que oferecem às crianças de suas próprias competências. Permitem às crianças realizar sozinhas algumas das ações para as quais elas já têm competência e que muitas vezes, por questões de organização, são realizadas pelos adultos, como servir o prato de comida ou cuidar de sua higiene pessoal. Na hora da refeição, é importante deixar que as crianças sirvam-se sozinhas. (BRASIL, 1998)

O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013) considera como atividades permanentes a arrumação e da hora do lanche,

além do acolhimento as crianças na chegada a escola, a roda de conversa, o calendário e a conversa sobre o clima do dia, a higiene, as atividades de pintura e desenho, o descanso, a brincadeira livre ou dirigida, a narração de histórias, entre outras ações. No planejamento dessa rotina, o professor também deve pensar nos materiais, no espaço, tempo e nas crianças que estarão envolvidas na atividade, se ela é adequada para suas realidades:

Para mediar as aprendizagens, promotoras do desenvolvimento infantil, é preciso tencionar uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e avaliada. Por isto, é imprescindível pensar o tempo, os ambientes e os materiais. Ressalte-se, entretanto, que o que determina as aprendizagens não são os elementos em si, mas as relações propostas e estabelecidas com eles. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 46)

Então é necessário que na rotina, se ensine conteúdos e, ao mesmo tempo, proporcione momentos de interações, tanto da criança com outras crianças, como ela com o professor e outros adultos. Pois “o papel dos professores é gerar processos de socialização, mediados pelo cuidar e ensinar e proporcionar espaços para o brincar, visando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos infantes de zero a cinco anos” (NUNES, 2009, p. 19). É necessário considerar o que Oliveira diz sobre essas interações:

O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor. (OLIVEIRA, 2011, p. 230)

Essas interações também podem acontecer durante as brincadeiras, por isso, ao planejar a rotina, o direito de brincar não deve ser esquecido. Como dito anteriormente, a criança consegue desenvolver suas habilidades através de jogos e brincadeiras. “Na Educação Infantil não deveria ter tempo de brincar, a ludicidade deve fazer parte da rotina da instituição escolar, afinal o lúdico não é uma atividade, mas uma forma de estabelecer relações, de produzir conhecimentos e construir explicações.” (MARINGÁ, 2012, p. 79). Isto quer dizer, que o ideal seria não separar o tempo para brincar, mas que a brincadeira deveria perpassar toda a rotina das crianças. Assim, de acordo com Teixeira (2010 apud SALOMÃO, 2013 p. 74):

(...) as atividades podem acontecer de duas formas: o brincar espontâneo ou o brincar dirigido. No brincar espontâneo, o educador não determina as

atividades, mas observa, registra e avalia todos os comportamentos existentes durante a brincadeira, além de verificar a interação sociais e as regras que cada aluno atribui. Para o educador, essa observação permite perceber as necessidades do aluno, de modo que ele os conheça e saiba em que intervir. No brincar dirigido, o educador deve selecionar, antes, quais os jogos ou brinquedos que serão utilizados, propondo desafios em grupo ou individualmente promovendo uma aprendizagem com os conteúdos trabalhados nas disciplinas como Matemática, Português, entre outras para direcionar o brincar de maneira significativa para o aluno.

Salomão (2013) ainda acrescenta que o brincar não é uma atividade sem objetivo, podendo ser utilizada para aprender a interagir com outras crianças e adultos, trocando experiências e ensinando uns aos outros. “O educador deve ter objetivos claros e sensibilidade ao usar o lúdico na sua tarefa de ensinar, buscando trazer os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam” (SALOMÃO, 2013, p. 66).

Além disso, como todo planejamento, a rotina também deve ser pensada de forma flexível, ela não pode ser totalmente rígida, pois além de ser inevitável imprevistos, Segundo Batista (2001), cada criança tem necessidades e ritmos diferentes, por isso, nem sempre será possível que todos terminem a mesma atividade dentro do tempo que foi planejado. Mais do que estar preocupado com cumprir a tarefa, o docente precisa estar preocupado em “abrir espaço para deixar aparecerem as diferenças, as necessidades, as individualidades, a simultaneidade, a “desordem””. (BATISTA, 2001, p. 14), isso pode acontecer nas rodas de conversa, pois é uma atividade onde o professor oportuniza tempo e espaço para as crianças exporem suas ideias, sentimentos e histórias:

A roda de conversa, por exemplo, é uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove. (RAMOS, 2017, p. 7)

A roda de conversa geralmente tem sido realizada no início da aula, na maioria das vezes para conversar sobre o que aconteceu no dia anterior e sobre o que acontecerá no decorrer da aula. Mesmo assim, a rodinha não deve ter um caráter fixo, até porque as crianças também intervêm, participam e, no caso da apresentação da rotina para a turma, essa conversa inicial pode até alterá-la.

Mas a rodinha ela também ser planejada com intencionalidade para outros momentos da aula, que não o início. Neste caso, o objetivo da rodinha deve ser elaborado pelo professor

para que o aluno aprenda determinados conteúdos. Porém durante a conversa com as crianças, pode surgir outro assunto que também é importante e o professor não pode ignorá-lo, então aquele tempo irá se estender, fazendo com que as outras atividades “atrasem”, assim como o contrário também pode acontecer e as crianças não estenderem a conversa, fazendo com que seja utilizado menos tempo (SPODEK; SARACHO, 1998). Por isso:

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades. (REDIN, 2014, p. 26)

Pensando nisso, é bastante relevante um “planejamento cuidadoso, flexível, reflexivo que minimiza o perigo da rotina “cair na rotina”, no pior sentido da expressão: ser monótona, impessoal, sem graça, vazia, sem sentido para as crianças e até para os profissionais” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 56). A criança deve sentir prazer em ir e estar na escola.

Uma rotina inflexível pode tornar-se uma tecnologia de alienação se não for considerada a participação e a relação da criança com o mundo (BARBOSA, 2006). A rotina é mais do que uma listagem de tarefas, o professor deve ser criativo, estimular a curiosidade, imaginação e deixar que as crianças se manifestem, ele não deve planejar cada minuto do dia, pois o planejamento é apenas “uma bússola para orientar o dia-a-dia do profissional da educação e para melhor efetivar os objetivos a serem atingidos na aula” (GUARDA; RIBAS; ZANOTTO, 2007, p. 9-10).

Por isso, o planejamento não é importante somente para a organização do tempo, mas também para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, uma vez que ele irá lembrar o que foi proveitoso e o que não foi do dia anterior e, assim, melhorar nos próximos dias. Segundo Guarda, Ribas e Zanotto (2007, p. 9-10) “os alunos não são os únicos modificados pelo aprendizado, o professor também aprende ao ensinar. Reservando um tempo depois da aula para refletir sobre o que foi feito, o professor tem a oportunidade de rever sua prática pedagógica”.

Portanto “a rotina tem um propósito bem definido, objetivando não apenas o planejamento e a organização, mas, principalmente, atender à criança em todas as suas áreas”. (CARVALHO, 2013, p. 82). Sabendo que as atividades da rotina devem ser planejadas não só

para o desenvolvimento da autonomia e identidade das crianças, mas também para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) nas diversas áreas do conhecimento, então é que se pergunta: Como desenvolver a linguagem Oral e Escrita nas atividades permanentes da rotina de forma intencional?

1.3 A Linguagem Oral e Escrita na rotina da Pré-escola

Durante as atividades da rotina o professor planeja suas atividades com o propósito dos alunos aprenderem os conteúdos das diversas disciplinas escolares. No caso do professor de Educação Infantil do Distrito Federal, este deverá planejar o desenvolvimento das diversas linguagens encontradas no Currículo em Movimento, que são: Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital, tendo como ponto de partida as ações pedagógicas voltadas para o Cuidado Consigo e com o Outro e as Interações com a Natureza e com a Sociedade.

A organização curricular abordando as linguagens é “uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças, ainda que seja necessário indicar parâmetros para o trabalho educativo a ser desenvolvido” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 85). As linguagens estão inseridas no mundo e é preciso que as crianças sejam incentivadas a conhecê-las. Com essa organização por linguagens é possível valorizar todas as formas de conhecimento que a criança tem e as formas de se expressarem, por isso “é preciso estimular as várias formas do dizer, as várias linguagens de expressão e registro que preparam a escrita sem, no entanto, considerá-la como a única forma importante de linguagem” (MELLO, 2010, p. 342).

Dessa maneira, possibilita que a criança se comunique com o mundo por outras linguagens, além da oral e escrita, como por desenhos, nas brincadeiras ou até através de movimentos do seu corpo. Com isso, o professor “tem um papel mediador muito importante nesse processo e inter-relações da construção social da criança. Saber identificar e distinguir as diferentes concepções do desenvolvimento humano, considerando a criança como um ser histórico e social, auxiliará em todo o desenvolvimento do trabalho educativo” (QUEIROZ; BOCCIA, 2013, p. 60). Além disso, é preciso:

Garantir à criança o direito de experimentar diversos modos de interações, vivências e experiências, de ser respeitada, de manifestar seus pensamentos, de opinar sobre o que lhe diz respeito e de ter acesso a diferentes conhecimentos e a bens culturais possibilita a ampliação de sua visão de mundo. Nesse sentido, é preciso também considerar a criança como sujeito

da experiência, isto é, capaz de viver experiências significativas. (SILVA, 2015, p. 38)

Por isso, todas as linguagens são importantes e, como o Currículo em Movimento enfatiza, todas elas se conectam e se complementam, ou seja, em uma atividade o professor poderá utilizar várias ao mesmo tempo, mesmo que tenha planejado um foco somente em uma (DISTRITO FEDERAL, 2013). O documento ainda acrescenta que:

(...) a aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita na Pré-escola é considerada fundamental na ampliação da capacidade de inserção e comunicação no mundo letrado pelas crianças, elemento fundamental para a formação do sujeito crítico que se encontra em constante processo de construção do conhecimento e desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 96)

Então, como dito anteriormente, as crianças precisam ser vistas como sujeitos participantes da sociedade. Por muito tempo os adultos olhavam para elas como um adulto que ainda não cresceu, com isso elas não tinham seus direitos e oportunidades de se expressarem. O que fica claro quando é se busca a definição de “infância”:

O termo “infância” (in-fans) tem o sentido de “não-fala”. Pode-se, com base nisso, perguntar: a que período da vida humana ele se referiria? Caso seja aos primeiros meses de vida, quando a criança ainda não adquiriu a língua de seu grupo cultural, é preciso lembrar que, desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social por meio de choros, sorrisos, gestos, etc. - o que vale dizer que a tentativa de comunicar-se, ou seja, de falar, é muito precoce. “Infância” refere-se, então aos primeiros anos de vida, em que, mesmo quando a criança fala, sua fala “não conta”? (OLIVEIRA, 2011, p. 44)

Essa reflexão que a autora traz é importante, deixando claro que a criança deve ser ouvida, que ela também tem suas necessidades, suas opiniões, seus sentimentos e que ela busca essa atenção do adulto desde bebê através do choro, por exemplo. E de acordo com Vercelli (2013):

(...) a linguagem é condição básica para que a criança se insira no mundo e dele se aproprie, a fim de que possa entender o significado dos objetos, das situações, dos afetos, dos desejos e das necessidades. Com isso, ela poderá interferir sobre o mundo, o que propiciará o desenvolvimento de outras funções mentais, tais como a inteligência, a memória, a percepção e o raciocínio lógico. (p. 107)

Por ser vista como básica e presente no cotidiano, muitos adultos podem achar que o desenvolvimento da linguagem oral das crianças acontece naturalmente, porém esse trabalho com a oralidade na EI precisa ser trabalhado com intencionalidade e exige uma atenção (AUGUSTO, 2011). Esse desenvolvimento não ocorre somente ao aprender as palavras, é dar voz a criança, fazer com que ela consiga se inserir no meio social. Para Piaget (1986 apud SILVA, 2013, p. 6):

a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um elemento importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação das diversas práticas sociais. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e com eles os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendam, interpretem e representem a realidade.

Com isso é essencial que esse trabalho em sala de aula, o professor deve planejar atividades diversas que façam com que a criança desenvolva sua oralidade e que reflita sobre o uso da língua, mais que isso, atividades que possibilitem também a interação dela com outras crianças e adultos (SANTOS; FARAGO, 2015).

Na rotina, uma das formas de desenvolver a oralidade das crianças é através das rodas de conversa. Segundo Bombassaro (2010), as rodas fazem parte da história social do ser humano, ela promove encontros coletivos de pessoas. Ela é organizada como uma das “possibilidades para reunir as pessoas para fazer coisas juntas e ou tratar de assuntos do interesse de todas” (BOMBASSARO, 2010, p. 26). Segundo Silva (2015):

A roda de conversa configura-se mais que um momento de acolhida e conversa entre os sujeitos. Além de estabelecer um momento de bate-papo, incentiva o exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e de ser ouvido. Dessa forma, todos podem expressar opiniões, promover organização e assim iniciar e desenvolver um processo contínuo de construção de autonomia. A roda deve ser apreendida como momento para um encontro intencional e planejado pelos profissionais para que se estabeleça o diálogo com as crianças sobre aquilo que as emociona, interessa, provoca, instiga, amedronta, causa curiosidade e necessidade, abarca espaço para o inusitado e para as narrativas que se constituem a partir dos encontros. Lugar/espaço onde se aprende a conversar, a trocar ideias, a perceber e a ver o outro e que pode, também, ser organizada a partir das surpresas ocasionadas pela participação efetiva dos sujeitos, pelas frustrações e mudanças de opiniões. (p. 73)

A autora também enfatiza que o professor, durante a roda de conversa, pode propor várias atividades envolvendo a oralidade das crianças, como conversas sobre um determinado

assunto, debates, negociações, oportunizar narrativas de experiências vividas, ler histórias, explorar o repertório musical, porém não é somente falar por falar, o professor precisa estar atento às falas das crianças e às suas expressões corporais, utilizar esse momento para avaliar conhecimentos prévios das crianças e depois o que elas aprenderam, pois, “o mais importante é ver o crescimento de todas as crianças” (SILVA, 2015, p. 78-84).

Nas rodas de conversa podem surgir diversos assuntos e situações, todos envolvidos precisam saber ouvir, falar e respeitar o que o outro está falando, com isso podem ser gerados os conflitos. Para Bombassaro (2010, p. 80) os conflitos mostram a intensidade encontrada nesses momentos, se todos estão a vontade e se confiam uns nos outros a ponto de expor seus sentimentos e suas opiniões, “incluindo até mesmo a professora, que é a coordenadora do grupo, que também fica à vontade com o grupo de crianças para dizer o que pensa e como pensa, sem medo de compartilhar com as crianças suas dúvidas e opiniões”. Sobre os conflitos Oliveira (2011) ainda acrescenta que:

Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam à criança formar representações coletivas, que ampliam seu acesso ao meio simbólico e cultural que a rodeia. À medida que se torna mais hábil em opor-se às iniciativas dos outros, em vez de imitá-los, ela deixa de confundir sua existência com tudo o que dela participa. (p. 135 - 136)

Então, de acordo com Bombassaro (2010), as rodas de conversa nunca serão iguais, mesmo que tenham a mesma organização e sejam feitas todos os dias, pois é uma atividade complexas e não previsível, as crianças sempre irão trazer assuntos e situações novos e diferentes para compartilhar com o grupo, além de nem sempre ter as mesmas pessoas presentes, o que fará com que cada roda seja única.

A aprendizagem na EI deve ser feita com a presença do lúdico, como já foi dito, o brincar é um direito da criança. O lúdico contribui no desenvolvimento da linguagem, “é por meio das interações nas brincadeiras que a criança cria uma linguagem simbólica (imitativa). A imitação consiste, então, em uma reconstrução individual daquilo que é observado, contribuindo para o desenvolvimento já conquistado” (SILVA, 2013, p. 8). Segundo a autora:

A criança que está exposta a experiências interessantes sobre a linguagem escrita com materiais para escrever, tem a oportunidade de falar e perguntar, disponibilidade de outro para ouvi-la e responder às suas perguntas, contatos permanentes com livros, palavras escritas, números e experiências positivas com a leitura, desenvolve seu interesse e curiosidade, construindo conhecimentos sobre a escrita, que está incorporada à sua atividade cotidiana. (SILVA, 2013, p. 11)

Porém, há um problema na EI quando se discute se devemos ou não alfabetizar as crianças pequenas, como já foi enfatizado anteriormente. O professor deve considerar a criança como ser social, ou seja, ele não deve ignorar o mundo onde ela está inserida, então isso não deveria ser questionado, já que desde que ela nasce está inserida em “um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico” (OLIVEIRA, 2011, pp. 152-153). Então a pergunta não deveria ser se deve ou não alfabetizar crianças na EI, e sim: Como considerar na EI a inserção da criança pequena em um mundo letrado e constituído de sistemas simbólicos? O que fazer com o interesse e a curiosidade da criança pequena quanto à construção da escrita? Kishimoto dá uma orientação neste sentido:

Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. (KISHIMOTO, 2001, p. 9)

O que a autora está dizendo é que não se deve impor a aquisição da escrita de forma mecânica, deve-se respeitar a representação mental que a criança faz do sistema da escrita e sua curiosidade, seu interesse. Então esse desenvolvimento deve ser feito de forma mais espontânea, sem o compromisso de alfabetizá-las até o final da EI. O professor precisa estar atento que a sala de aula não é o único lugar de aprendizado da criança, hoje em dia ela tem acesso a televisão, computador, celular, internet, onde há uma exposição da linguagem escrita e “ainda que ela não a domine, inicia-se uma atividade interpretativa de sua parte” (OLIVEIRA, 2011, p. 232-233).

Além disso, não se deve ignorar a curiosidade das crianças em relação à leitura e escrita (SANTOS; FARAGO, 2015). A criança tem curiosidades e começará a criar hipóteses sobre como funciona o processo de escrita e de leitura. O professor deve criar oportunidades para as crianças terem contato com escritas diversas, através de rótulos, bilhetes, livros, palavras com letras móveis, permitindo que elas possam “levantar perguntas sobre a função social da escrita e construir e trabalhar suas próprias hipóteses sobre ela, sem necessariamente copiar modelos”. (OLIVEIRA, 2011, p. 233). Então:

Ao longo da educação infantil, podemos formar uma criança curiosa que tenha uma larga convivência com as práticas de leitura e escrita, uma densa experiência com a cultura escrita. Para isso, a convivência com pessoas que leem para as crianças e para si mesmas e que escrevem e registram para si e para as crianças aquilo que elas querem registrar sob a forma de texto escrito é condição necessária. Essa convivência com a cultura escrita permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado à sua função na sociedade e, assim, saiba para que se lê e se escreve. Para além disso, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja ávida por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita. Este pode ser um indicador de sucesso da atividade docente com as crianças pequenas. (MELLO, 2010, p. 340)

Assim, o docente precisa se desprender de técnicas repetitivas para não desmotivar as crianças e fazer com que elas se sintam obrigadas a fazer. Aprender a ler e escrever precisa ser prazeroso, abrir um leque de oportunidades novas para elas no mundo. É necessário entender que a alfabetização é:

(...) um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

As autoras ainda acrescentam que esse processo não se inicia de repente e está sempre em construção. Neste sentido, é imprescindível que o professor da EI saiba usar o planejamento das atividades em prol do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. E não é só elaborar projetos, sequências didáticas ou atividades ocasionais na área da Linguagem Oral e Escrita. Isto é indispensável na verdade! Mas o professor também deve planejar as atividades permanentes da rotina, estas não devem acontecer só pela tradição, só por já fazerem parte da rotina. Os professores precisam refletir sobre essas atividades permanentes, para que não se tornem monótonas, saber aproveitar esse tempo possibilitando um desenvolvimento intencional à criança.

É necessário contemplar nas atividades permanentes da rotina a oralidade e práticas sociais de escrita, permitindo às crianças que falem e escreverem de forma espontânea. Possibilitar a interação entre as crianças, intervindo intencionalmente na hora da rodinha, de um filme ou do parque, por exemplo, a fim de que as crianças confrontem suas hipóteses de

como se escreve para que avencem nesta construção, assim como que consigam se expressar estabelecendo diálogos, articulando pensamento e linguagem.

A seguir, será relatado a metodologia da pesquisa, como ela se iniciou, quais foram as técnicas e ferramentas de pesquisa utilizadas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo tratará da trajetória e opções metodológicas da pesquisa. Narrarei como se iniciou a investigação e como se definiu o objeto de estudo. Descrevendo a inserção na escola e na turma que observei durante um semestre para coletar os dados da pesquisa. Defino a abordagem e o tipo de pesquisa, assim como a técnica e o instrumento de pesquisa.

2.1. Como tudo começou

A partir do final de março de 2017 frequentei uma escola de Jardim de Infância² (JI) em Brasília para cumprir as 90h de observação da disciplina Projeto 4 Fase 2, orientada pela Professora Ireuda da Costa Mourão. A disciplina equivalente ao estágio obrigatório do curso, tinha como objetivo vivenciar situações educativas em sala de aula de EI para observar, refletir, planejar, executar e avaliar o trabalho didático pedagógico, a fim de compreender o ensino como atividade complexa, e o papel do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, e como produtor de conhecimentos sobre o ensinar a partir da reflexão sobre a prática.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

O JI foi inaugurado em 1977. Possui 13 professoras, sendo 7 em salas de aula, 3 professoras de projetos, uma professora de apoio, uma na coordenação e uma na sala de recursos. A escola tem 4 salas de aula, 4 turmas de manhã e 4 de tarde, totalizando 174 alunos, entre 4 a 6 anos de idade. Em sua maioria, a comunidade escolar é composta por

² No DF, o Jardim de Infância é uma instituição destinada a oferecer, exclusivamente, a pré-escola da Educação Infantil.

crianças do entorno. As turmas são identificadas pela cor das salas, cada uma tem sua cor: azul, verde, amarela e vermelha.

Figura 2: Decoração da sala



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

As mesas da sala eram organizadas por grupinhos, gostei muito do espaço da sala, podendo arrumar as mesas de várias outras formas e ainda ter espaço para atividades com mais movimento. Conforme Vygotsky (1984), a criança possui dois níveis de desenvolvimento, o primeiro é o nível de desenvolvimento real, um conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha e o segundo nível é o de desenvolvimento potencial, que são atividades que a criança não consegue resolver sozinha, mas consegue com a ajuda de alguém que a oriente, não só o professor, como também um colega, por isso esse tipo de organização em grupos da sala é importante possibilitando que um ajude o outro.

A sala também tinha armários cheios de jogos e várias caixas com diversos brinquedos. Cada sala tinha seu próprio banheiro e uma pia, que facilita muito nas atividades com tinta, por exemplo, e para a higienização da criança. Além do espaço da sala, nos fundos tinha uma espécie de varanda, ideal também para atividades com mais movimento, nunca tinha entrado em uma escola pública de EI, então não sei dizer se todas têm a mesma estrutura.

Também tinha uma sala de leitura, onde acontecem as aulas de literatura e uma sala com computadores para as aulas de informática, essa sala também é utilizada para as aulas de música e como sala de recursos. Ao lado do parque de areia tinha uma pequena quadra e na saída da escola uma horta.

O currículo da escola é guiado pelo Currículo em Movimento articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Utilizam a metodologia da Pedagogia de Projetos que “contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se

voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participativos” (PPP, 2015, p. 35). Então alguns dos projetos coletivos da escola são: Projeto Formando Hábitos Alimentares Saudáveis, Projeto Recriarte, Projeto Diversidade Cultural, Projeto Música e Movimento, Projeto Inclusão Digital, Projeto Literatura, entre outros. A instituição tem como objetivo:

Fortalecer a participação dos pais na escola e toda comunidade escolar, oferecendo ensino de qualidade, que se baseia na busca da integração das diferentes áreas do conhecimento e experiências, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade, onde a criança adquira segurança motora, afetiva, cognitiva e social por meio da formação continuada dos profissionais, implementando o acervo pedagógico e promovendo a integração entre os profissionais em educação. (PPP, 2015, p. 18)

Observei que, para atingirem esse objetivo, o diálogo é bastante valorizado na escola, que se preocupam em ouvir o que a criança tem a dizer e as incentivam a expor suas opiniões. Para as atividades são utilizados todos os espaços da escola e sempre disponibilizam os materiais necessários, caso o professor queira inovar, como cartolina, TNT, fitas, etc.

No decorrer do estágio estive com uma visão curiosa buscando um objeto de pesquisa. O estágio é uma oportunidade de articular a teoria com a prática, observar o que acontece em sala de aula com um olhar crítico, levantando questões e buscando as respostas.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14-15)

Com isso, durante um semestre acompanhei toda a rotina de uma turma de 1º período dessa escola. A turma tinha 24 alunos de 4 anos, 13 meninas e 11 meninos. Nessas observações ficava o dia inteiro para conhecer a rotina deles e da escola e auxiliava a professora nas atividades.

Também haviam orientações com a professora Ireuda com discussões sobre as práticas pedagógicas e durante as observações e reflexões, comecei a questionar algumas atividades

presentes na rotina das crianças, as atividades permanentes. Percebi que algumas delas poderiam ser feitas diferentes, que algumas delas não pareciam ser planejadas e eram realizadas sem objetivos explícitos, pareciam estar ali mais pela tradição.

Com isso, resolvi focar meu olhar nas atividades permanentes das rotinas, como elas eram feitas, se eram planejadas, para compreender melhor meu objeto de estudo, porém isso não limitou minhas observações e estive atenta também aos projetos e atividades independentes da escola. Paralelo a isto comecei a fazer uma revisão de literatura sobre a temática.

Então observando a rotina das crianças, uma das atividades que mais me chamou atenção foram as rodas de conversa, que eram feitas sempre no início do dia, como um acolhimento, tinha um objetivo de dar voz às crianças, deixar que elas se expressassem e compartilhassem experiências, aprendendo com a fala dos colegas. Na maioria das vezes era feita para introduzir o assunto da atividade que aconteceria em seguida, por isso, às vezes, essa roda era formada mais de uma vez no mesmo dia.

As crianças estavam começando a identificar as letras do alfabeto e todos os dias a professora sugeria atividades diferentes com as fichas de nomes das crianças da turma para eles reconhecerem seus nomes e os dos colegas. Essas atividades eram bem divertidas e me deixavam encantada, sempre tive vontade de trabalhar no processo de alfabetização das crianças.

Figura 3: Crianças identificando suas fichas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Por isso, o objetivo geral da minha pesquisa foi analisar as atividades permanentes na rotina da EI e as possibilidades de desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de crianças na pré-escola. Com os objetivos específicos de a) Refletir o que dizem os teóricos e os

documentos curriculares sobre o planejamento da rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em crianças na EI; b) Conhecer como se caracterizam as atividades permanentes na rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na pré-escola; c) Elaborar, aplicar e avaliar as atividades permanentes para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita com crianças da pré-escola.

2.2. Definindo a pesquisa qualitativa e participante

Considerando a escola como um lugar inclusivo, onde são encontradas crianças de diversas famílias e culturas, com suas particularidades e especificidades, além de sua própria forma de desenvolvimento e aprendizagem, optei pela abordagem qualitativa para a pesquisa, pois essa metodologia contribui para a compreensão de processos dinâmicos vivenciados pelo grupo social e também o entendimento das particularidades dos comportamentos desses indivíduos (RICHARDSON, 2015). Além disso:

Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (...) os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno. (NEVES, 1996, p. 1-2)

Os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 70) acrescentam que a fonte direta dos dados da pesquisa é o ambiente e que, na pesquisa qualitativa, “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”.

Quando o pesquisador tem interações com os sujeitos do ambiente em que a pesquisa está ocorrendo ela se define como pesquisa participante. Os autores Prodanov e Freitas (2013) também acrescentam que para realizar a pesquisa participante, o pesquisador precisa planejar algumas tarefas como os objetivos da pesquisa, a delimitação da região que será estudada e elaboração do cronograma das atividades que serão efetuadas.

Então, como dito anteriormente, eu já estava inserida na escola por causa do estágio obrigatório e fiquei integrada com os outros sujeitos da pesquisa durante um semestre, por isso essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa participante.

2.3. A técnica e instrumento de Pesquisa: a observação participante e o diário de campo

Para a pesquisa foi utilizada a técnica da observação participante durante o primeiro semestre de 2017. Richardson (2015) diz que essa técnica consegue aprofundar melhor na complexidade do problema. Essa técnica permite com que o observador de certa forma assuma um papel de membro do grupo, conhecendo a vida desse grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008).

De acordo com Gil (2008), a observação participante pode se assumir duas formas: natural ou artificial. A natural, que foi a utilizada na pesquisa, é quando o observador pertence àquela comunidade ou grupo que está investigando. Já a artificial é quando ele se integra ao grupo somente com o objetivo de realizar sua pesquisa. Um dos problemas da observação participativa artificial apontada pelo autor é que ele precisa decidir se revelará ou não seus objetivos de pesquisa ao grupo, o que pode provocar alterações no comportamento das pessoas observadas. Além disso, o pesquisador precisa estar atento, quando não revelado os seus objetivos, se os resultados obtidos podem prejudicar algum membro dos sujeitos observados.

Os autores Marconi e Lakatos (2003) dizem que ganhar a confiança do grupo seria o objetivo inicial para a observação, sendo importante deixar claro os objetivos e mostrar a eles a relevância da investigação, porém em alguns casos há mais vantagem no anonimato. Por isso, durante minha pesquisa, não revelei quais eram meus objetivos, pois inicialmente me inseri ao grupo sem intenção de investigar algo e para não provocar desconfortos ou alterações de comportamentos, para ter resultados mais espontâneos, por isso serão mantidos os anonimatos de todos que foram observados e participaram da pesquisa.

A pesquisa, por fazer parte do estágio obrigatório, teve dois momentos: no primeiro momento foram feitas as observações para conhecer e ter um envolvimento com as atividades da rotina e depois um momento onde foram planejadas e executadas algumas atividades durante a rotina turma fazendo algumas reflexões e mudanças na prática pedagógica que vinha sendo observada.

Segundo Angrosino (2009, p. 9) “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo”, por isso, era produzido um diário de campo onde eu descrevi tudo o que aconteceu em cada dia que estive na escola para ser analisado posteriormente.

Esse diário foi produzido digitalmente. Como durante a aula estava auxiliando a professora e participando das atividades com as crianças, era feito somente depois de sair da escola. Fazia um relatório de como foi o dia, anotando as atividades feitas, o que gostei, falas das professoras e das crianças. Levantava algumas questões, buscava o que os teóricos diziam sobre elas e fazia algumas considerações minhas.

3. AS ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA

Nesse capítulo analiso alguns episódios narrados no diário de campo feito durante a observação participativa na escola, articulando ao o que os teóricos disseram sobre rotina, planejamento e desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Na primeira parte descrevo como funcionava a rotina na escola, as atividades realizadas durante as semanas. Logo depois focalizo em algumas atividades permanentes tentando identificar a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral e escrita nelas: o acolhimento e a roda de conversa, a contação de histórias, a hora do filme e a hora da brincadeira. Estas atividades foram as que mais me chamaram a atenção. Na segunda parte digo como elaborei o planejamento das sequências didáticas, qual documento foi utilizado para subsidiar a escolha dos conteúdos das aulas e analiso se e como elas possibilitaram o desenvolvimento da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita.

3.1 Um olhar mais atento e sensível sobre as Atividades Permanentes da rotina

Durante a observação participante, acompanhava todas as atividades diariamente, participando e auxiliando a professora da turma com o objetivo de compreender melhor a organização do tempo, espaço e as práticas pedagógicas em sala de aula. Os primeiros dias na escola foram para conhecer melhor o ambiente, a equipe, as crianças, observar como eram as relações entre todos os sujeitos da escola e como era a rotina deles. Pelo bom acolhimento por todos, a minha interação com as crianças e a professora foi muito espontânea e a inserção no grupo muito rápida.

Foi interessante observar como a turma era “bem-comportada” e atendia aos comandos da professora, ela disse que isso era porque a maioria veio da mesma creche, então já se conheciam e tinham costume de ter rotina, ou seja, elas agiam daquela forma mais organizada e automática por já saberem que há uma ordem de atividades a ser seguida. Mas ousou dizer que não era só isso, a forma como a professora conduzia as atividades também contribuía para que as crianças se organizassem e participassem proativamente da rotina.

Abaixo criei um quadro para melhor visualização da rotina semanal das crianças dessa turma com os horários e as atividades que eram feitas durante o dia:

Quadro 1 - Rotina semanal da turma					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:40	Acolhimento/ Roda de conversa	Acolhimento/Roda de conversa	Acolhimento/Roda de conversa	Acolhimento/Roda de conversa	Acolhimento/Roda de conversa
	Contação de história Atividade	Atividade	Atividade Horta	Atividade	Atividade
9:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9:40	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
10:40	Atividade livre	Atividade da aula de literatura	Atividade livre	Atividade livre	Dia do Brinquedo
11:00	Aula de Literatura	Hora do filme	Aula de música	Atividade no pátio	Aula de informática
	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre

No quadro pode ser observado que todos os dias a atividade que iniciava a rotina era a roda de conversa, nessa roda a professora introduzia um tema que seria utilizado para a atividade feita em seguida, na maioria das vezes era uma sequência didática, observei que a escola trabalhava muito se baseando nas datas comemorativas do ano, então eram planejadas várias atividades com o tema da data para as crianças realizarem: desenhos, brincadeiras, colagens. Segundo o PPP (2015):

As datas comemorativas são contextualizadas promovendo a crítica e a reflexão, problematizando as experiências curriculares, tornando as datas e as festas culturais significativas e lúdicas para as crianças, priorizando-as como centro do planejamento curricular, com ênfase em suas aprendizagens, seu desenvolvimento e sua cidadania. (p. 30)

Além de atividades com os temas de datas comemorativas, também foram observadas atividades com as fichas de nomes e as letras do alfabeto, trabalhando a Linguagem Oral e Escrita e também atividades de Linguagem Matemática como as formas geométricas.

Figura 4: Atividade trabalhando a forma geométrica quadrado



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Após o parque as crianças faziam alguma atividade livre, elas eram mais rápidas, pois logo chegava a hora de algum dos projetos. Então era um momento que eles calçavam os sapatos, arrumavam a sala, tomavam água e pegavam as agendas para guardar. Nos dias que tinham dever de casa, a professora tinha esse horário para entregar as pastas e explicar a atividade e nas sextas era o horário para eles escolherem o livro para levar para casa. Depois de tudo isso, a professora distribuía algum brinquedo: blocos de montar, bonecos, carrinhos, massinha e esperavam o horário do projeto. Quando voltavam, continuavam a brincar com o que foi distribuído até a hora de ir embora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola a rotina é fundamental para a reflexão da organização do tempo na Educação Infantil, porém é apenas um dos elementos que compõem o cotidiano:

Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e o suprimento das necessidades biológicas. (PPP, 2015, p. 28)

Para otimizar essas aprendizagens significativas e desenvolver a identidade, a escola prioriza a Pedagogia de Projetos, então para cada dia as crianças têm uma atividade diferente relacionada a algum projeto. De acordo com o PPP da instituição “os projetos contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participativos” (PPP, 2015, p. 35). E sobre o planejamento desses projetos:

Um projeto pode ter média ou longa duração, conforme o seu objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto estudado. Suas diferentes etapas devem ser planejadas e negociadas com os alunos, de modo que eles tenham clareza de qual será o percurso para chegar-se ao produto final e sintam-se motivados a participar intensamente do trabalho. Inicialmente, deve-se fazer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto a ser estudado e, posteriormente, a sua socialização, prosseguindo com o levantamento dos anseios e questionamentos dos alunos e suas dúvidas. (PPP, 2015, p. 37)

Então no PPP mostra que a escola considera importante a participação também da criança no planejamento das atividades que elas irão participar e o que elas já sabem. Nas segundas é realizado o Projeto Literatura com o objetivo de ampliar “gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão das crianças, apresentando vários gêneros orais e escritos, para oportunizar a participação de diversas situações nas quais possam contar suas vivências e ouvir a de outras pessoas, desenvolvendo-lhe o gosto pela literatura” (PPP, 2015, p. 39).

Nas quartas as turmas visitam a horta da escola, atividade do Projeto Formando Hábito Alimentares Saudáveis que “promove a experiência de estar em contato com a natureza, valorizando-a, proporcionando a formação de hábitos alimentares e da conscientização de se ter uma postura de proteção à vida no planeta em geral, de melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades e família” (PPP, 2015, p. 39). Além da visita, cada criança confeccionava um livrinho onde desenhava o crescimento do que estava sendo plantado e, no final quando estava pronto para colher, era feito um lanche com o vegetal/fruta plantada.

Figura 5: Livrinho do Projeto da horta



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

O Projeto Música e Movimento também é realizado nas quartas, “tem como objetivo explorar e identificar elementos da música para expressar-se e interagir com os outros percebendo sensações e sentimentos, ampliando o conhecimento de mundo” (PPP, 2015, p. 40). Nesse projeto as crianças participavam muito, a professora permitia que todos pegassem e tocassem o instrumento do dia.

E, por último, nas sextas as crianças têm o Projeto Inclusão Digital em uma sala com computadores para todas elas, permitindo usar e interagir com recursos tecnológicos de forma que desenvolva a autonomia e o pensamento crítico (PPP, 2015, p. 40). Esse foi o projeto que menos gostei, a professora responsável era nova na escola e, por ela não ter experiência com crianças da EI, não tinha paciência para auxiliá-los e não conduzia as atividades de forma adequada para a faixa etária da escola. Algumas vezes ouvi as outras professoras comentando que as crianças não gostavam de ir para esse projeto. Após várias reclamações, a coordenadora pedagógica teve uma reunião com essa professora e ela foi melhorando suas práticas pedagógicas, ou seja, ela só precisava de uma orientação, pois não tinha experiências anteriores com crianças pequenas.

A seguir foram escolhidas algumas atividades permanentes dessa rotina para serem analisadas e identificando o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita nas mesmas.

3.1.1. O acolhimento e a rodinha

Ao chegar na escola, as crianças formavam filas no pátio de acordo com sua turma, então começava uma música no lugar da sirene, indicando que estava na hora de cantarem e depois irem para sala. Esse momento de acolhimento tem como objetivo “promover uma interação entre escola, família e estudantes, criando um ambiente agradável e acolhedor, estabelecendo um clima de confiança e troca” (PPP, 2015, p. 28), por isso os pais também permaneciam no espaço para participar e cantar junto.

Ao entrar na sala, as próprias crianças organizavam suas mochilas em uma parede, tiravam a agenda e a pasta de tarefas, quando levavam com atividades para casa e colocavam na mesa da professora, a garrafinha de água colocavam na bancada ao lado do filtro, tiravam a blusa de frio e guardavam na mochila e, ao terminarem, sentavam no centro da sala em rodinha. Com isso a escola oportuniza a autonomia da criança. Segundo o PPP (2015):

Ter autonomia representa ter oferecido a criança o conhecimento de si como um sujeito único, mas na convivência com o outro compartilhando regras,

valores e atitudes. A autonomia inicia-se com pequenas atitudes: aprender a cuidar dos próprios materiais e do coletivo, ajudar a guardar os brinquedos, arrumar o espaço depois do seu uso e ajudar o colega, destacando a responsabilidade e a cooperação. (p. 14)

Isso mostra que o PPP concorda o que o RCNEI diz ao considerar a arrumação também como uma atividade permanente que precisa de planejamento e supervisão da professora, ela ficava orientando as crianças e as lembrando de alguma coisa que esqueceram de fazer, mas sempre permitindo o máximo possível que elas executem as tarefas sozinhas, desenvolvendo a autonomia.

A professora sentava no chão também junto com as crianças, essa atitude pode permitir mais confiança e conforto a criança, pois faz com que ela se sinta mais próxima a docente e, durante a conversa na roda, consiga expor suas opiniões e sentimentos mais a vontade. Bombassaro (2010, p. 34) diz que esse encontro da criança com o adulto pode construir uma cumplicidade pelas trocas de olhares e pelo compartilhamento significativo, principalmente quando a criança percebe que tem alguém para ouvi-la e prestar atenção no que está sendo falado, por isso é importante que a professora esteja na mesma altura que ela e não esteja fazendo outras coisas ou conversando com outras pessoas enquanto seu aluno está falando. A autora também acredita que:

As crianças já sabem, porque aprenderam pela leitura de diferentes signos verbais e não verbais, entre eles, e, alguém em algum momento lhes disse o que pode e o que não pode; o que é aceito e o que não é aceito no encontro entre crianças e professora na Roda, e que, apesar da regra, também existe a possibilidade de exceções, como é o caso de ficar deitado para acomodar-se melhor, quando todos estão sentados. A regra é que todos sentem, mas se alguém fica mais à vontade deitado e isto não atrapalha os demais, é possível ficar deitado. E aqui estou falando de uma aprendizagem importante que envolve respeitar as diferenças, não só porque fisicamente somos diferentes, mas também porque temos necessidades diferentes. (BOMBASSARO, 2010, p. 47)

Porém, durante as rodas observadas, as crianças ficavam o tempo todo sentadas, quando alguma deitava, encostava no colega ou sentava de outra forma que não fosse ereta, a professora chamava atenção daquela criança. Quando isso acontecia, fazia com que a turma ficasse um pouco distraída e perdia tempo, pois esperava-se o aluno consertar sua postura. Além disso, muitas vezes essas correções eram feitas durante falas de outras crianças, interrompendo-as e podendo até fazer com que elas se percam em suas falas ou percam a vontade de continuar.

Figura 6: Rodinha



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Nessa roda, a turma cantava músicas juntos e depois iniciava uma conversa. Essas conversas variavam bastante, nas segundas era costume a professora iniciar perguntando o que eles fizeram no final de semana. Isso dava a possibilidade da professora conhecer melhor as crianças da turma, suas histórias, famílias e realidades. Como alguns exemplos retirados do diário de campo:

Eles começaram a contar as histórias, um deles começou falando: “Esse final de semana, eu tava catando latas com minha irmã e cortei o dedo” mostrando o corte no dedo, a professora perguntou “por que você estava catando lata.” e ele respondeu que estava brincando e a professora perguntou onde, “com meu pai, pra vender”, então a professora comentou para a turma que o pai dele era catador de latas e que isso era uma profissão e outro aluno comentou “catar latinhas pra reciclagem”. (Diário de campo, 09/05/2017)

Outras vezes a roda servia para resolver problemas e conflitos entre as crianças, como sugerido por Bombassaro (2010) e Oliveira (2011). Esses conflitos “são situações bastante comuns na educação infantil, podem ser positivos para seu desenvolvimento, dependendo do modo como o professor, enquanto mediador, conduz a situação” (QUEIROZ; BOCCIA, 2013, p. 60):

Fizemos a rodinha e a professora contou que a mãe de uma aluna foi conversar com ela e pediu para a aluna contar para a turma o que aconteceu. A aluna contou que ontem no parquinho as meninas estavam rindo dela porque ela estava com um cabelo branco, que ficou muito chateada e que outro dia ela caiu do balanço e os meninos ficaram rindo dela. A professora conversou com 3 meninas da sala que as colegas sempre reclamavam por algum motivo, principalmente por falar que não são mais amigas.

Também conversou com a turma que quando um colega cai, não é para rir dele e sim ajudá-lo. Todos começaram a contar seus acidentes, uma das alunas contou: “uma vez fui no Outback e cai da cadeira e a moça pediu muitas desculpas”, outro contou que uma vez caiu na sala e outro que o pai caiu andando de skate. (Diário de campo, 16/05/2017)

Achei interessante a professora pedir que a aluna contasse o que sua mãe falou, dando oportunidade para a criança contar sua versão da história e também expor seus sentimentos para as colegas. Com isso, a professora conversou com a turma e explicou que aquelas atitudes não eram certas, ou seja, além de ouvir, ela também buscou corrigir a situação por meio de uma conversa aberta.

Nos outros dias, a roda começava com um assunto para introduzir o tema da atividade que eles fariam em seguida ou sobre alguma data comemorativa próxima, ou para contar alguma novidade que aconteceria na escola. Como na semana da páscoa:

A professora essa semana estava trabalhando sobre a páscoa com as crianças, ontem ela trouxe uma lata surpresa e passou para eles examinarem e descobrir o que tinha dentro. Era um coelhinho de pelúcia que ela também trouxe hoje para continuar a atividade. Estávamos em uma roda de conversa e ela perguntava o que eles lembravam quando falava de páscoa, logo eles responderam: coelho, cenoura, chocolate, ovo, felicidade, Jesus, brinquedos. Depois ela perguntou porque quando falamos de páscoa lembramos do coelho e as respostas foram diversas: porque ele trazia os ovos, porque ele era fofinho. (Diário de campo, 04/04/2017)

Na maioria das vezes era a professora que iniciava a conversa, mas alguns dias os alunos chegavam com algo para contar e a professora aproveitava o assunto para refletir ou começar uma discussão:

As rodas de conversa oportunizam também o aprender a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo. Os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo. (VARGAS; PEREIRA; MOTTA, 2016, p. 130)

Conforme estes autores, a roda de conversa é um momento em que as crianças aprendem a se expressar, a ouvir o outro, e a argumentar. Além de ser um método muito bom de iniciar a aula, pois introduz o assunto por meio de uma conversa, ajudando também o professor a descobrir o que seus alunos já sabem e o que ele vai ter que trabalhar mais para alcançar o objetivo da aula.

Após a conversa inicial, a professora pegava fichas com imagens das atividades da rotina e mostrava para eles o que seria feito naquele dia e colava no quadro para ficar visível às crianças durante o dia todo o que elas iriam fazer e, com isso, ter noção da organização e do tempo.

Figura 7: Fichas com imagens das atividades da rotina



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Também era feita a contagem de quantos alunos tinham na sala, cada dia a professora escolhia um aluno para contar. Após a contagem, era feita uma chamadinha com um cartaz que ficava no quadro onde a professora tinha as fotos de todas as crianças da turma, falava o nome de cada um e todos respondiam se estava presente ou não, depois contavam quantos meninos e quantas meninas estavam na sala e descobrir qual tinha mais e qual tinha menos, já trabalhando com noções matemáticas.

Nesse primeiro momento também era feito o calendário, onde a professora mostrava aos alunos qual o mês estavam, qual o dia e o dia da semana. E ainda uma atividade com a ficha de nomes, cada criança tinha a sua e a professora variava as formas de usá-las.

Sentamos em rodinha e ela pediu para uma aluna espalhar no meio da roda as fichas com os nomes. Chamou os alunos que o nome começa com a letra A, eles já reconhecem pelo menos a primeira letra do nome. (...) E assim foi com o restante do alfabeto até todos pegarem sua ficha. Depois pediu para que eles colocassem a ficha no chão e passasse os dedos contornando as letras. Eu gosto muito dessas atividades com os nomes, além de ser importante para o processo de alfabetização ao relacionar fonema-grafema nos nomes, também é uma forma da criança construir sua identidade reconhecendo seu próprio nome e também os dos colegas e isso tudo coletivamente em uma atividade permanente da rotina: a rodinha. (Diário de campo, 16/05/2017)

A professora também fazia brincadeiras de esconder essas fichas ou somente a primeira letra do nome de cada um pela sala e pedir para eles procurarem, outros dias ela

entregava as fichas aleatoriamente e pedia para que eles destrocassem. Segundo Silva (2008) a utilização para iniciar a alfabetização de crianças é pelo nome próprio ser uma das primeiras palavras escritas que tenha significado para elas, fazendo elas se sentirem valorizadas ao ver seus nomes sendo parte das atividades.

Como pode ser observado, a roda de conversa não é simplesmente uma atividade do acolhimento, ela tem muito mais importância no desenvolvimento da criança do que somente um momento de conversa:

A roda de conversa configura-se mais que um momento de acolhida e conversa entre os sujeitos. Além de estabelecer um momento de bate-papo, incentiva o exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e de ser ouvido. Dessa forma, todos podem expressar opiniões, promover organização e assim iniciar e desenvolver um processo contínuo de construção de autonomia. (SILVA, 2015, p. 73)

A autora também adverte que essa atividade deve ser planejada como qualquer outra, o professor deve provocar os alunos para se expressarem, instigá-los, trazer assuntos para a conversa que causem curiosidade. É um momento também do professor observar alunos que muitas vezes não participam, principalmente por timidez, e tentar incentivá-los a perder esse medo de falar em grupo. Também se entende que planejar uma roda de conversa implica pensar com antecedência nas perguntas e situações que irão suscitar a conversa e, no caso de crianças pequenas, seria interessante trazer objetos concretos para ajudar no desenvolvimento da roda. Isto precisa estar descrito detalhadamente no plano, e não simplesmente “hora da rodinha”, ou “rodinha inicial”, ou ainda “rodinha final” como costuma-se encontrar nos cadernos de planos das professoras.

Figura 8: Roda inicial sobre os sinais de trânsito



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

E, além da oralidade e da linguagem escrita, a roda possibilita o desenvolvimento das diversas linguagens do currículo escolar. Uma roda de conversa, por exemplo, pode ser uma das atividades de um projeto ou mesmo de uma sequência didática. Algumas vezes, durante essa roda, também havia a contação de histórias, que será analisada a seguir.

3.1.2 Contações de histórias

Havia vários momentos de contação de histórias, em um deles era a própria criança que contava para o restante da turma. Tinha uma caixa com alguns livros selecionados e cada aluno tinha uma pasta, nas sextas-feiras a professora colocava os livros no chão e cada um escolhia um para levar para casa junto com os pais no final de semana e também uma atividade para responder. Depois, na segunda-feira, ela escolhia um dos alunos para contar a história levada.

Na sexta eles tinham levado para casa uma pastinha com o livro que eles escolheram para ler com os pais. A professora perguntou quem queria ler a história para a turma e uma das meninas levantou a mão. Colocamos uma cadeira na frente para ela sentar e os outros sentaram no chão para ouvir a “História da tartaruga”. A garotinha pegou o livro e, de acordo com as ilustrações, ela ia inventando a história, foi muito bonitinho e todos estavam prestando atenção. (Diário de campo, 10/04/2017)

Esse era um dos momentos mais legais, era muito fofo ouvi-los tentando recontar a história e imitando uma postura como faz a professora na hora de contar histórias, com essa imitação eles estão começando a entender como funciona a leitura, o que faz um leitor ao ler um livro e, assim, estão aprendendo a ler.

Figura 9: Criança contando história para a turma



Fonte: Arquivo pessoal. 2017

Em alguns momentos era a professora que lia a história, normalmente em rodinha, lia a história sempre mostrando o livro com as ilustrações para eles, fazendo comentários e depois conversavam sobre o tema do livro. Muitas vezes eram livros que todas as turmas da escola estavam trabalhando juntos, então sempre tinha uma atividade sobre a história.

Na sala também havia o cantinho da leitura, que era utilizado, na maioria das vezes, quando as crianças terminavam uma atividade antes do horário da próxima ou quando estava perto da hora de ir embora. A professora falava para eles escolherem livros no cantinho da leitura, que era um canto com uma prateleira baixa cheia de livros diversos e um tapete emborrachado na frente. Segundo Baptista (2010) é importante que:

(...) haja espaços organizados para leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente. Esses espaços devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocar os livros, orientando, assim, as suas escolhas. Também é importante que, no acervo desses espaços, haja livros e textos de diferentes tipos: livros-brinquedo, livros interativos, contos, poemas, livros de arte, textos verbais e visuais, enciclopédias, livros de pesquisa, jornais, gibis, revistas, etc. (BAPTISTA, 2010, p. 13)

A autora também diz que essa é uma estratégia de trabalhar com a linguagem escrita na EI de forma que respeita as características da infância, pois conforme Queiroz e Boccia (2013, p. 60) “a singularidade das crianças na educação infantil deve ser um dos princípios do trabalho dos professores para que os objetivos da educação sejam atingidos de modo satisfatório”.

Observei que nesse momento as crianças escolhiam sempre livros diferentes e trocavam entre elas, sentavam em grupos e contavam a história a partir das imagens dos livros para o colega. Eles já seguravam os livros corretamente e novamente imitavam a postura da professora quando lia para a turma.

E, como foi citado anteriormente, toda segunda-feira as crianças tinham aula do Projeto, a escola tem uma sala e uma professora específica para esse projeto. A professora escolhia o livro e contava a história utilizando fantoches, criando vozes para os personagens, com uma música, um vídeo, entre outros recursos. Segundo Vaz (2013):

Apenas ter uma história infantil em mãos e ler para os pequenos, no meu ponto de vista não terá significado, porém, se a mesma for apresentada de outra forma, com cenários, fantoches e mudanças da entonação da voz, bem como, chamar as crianças para encenar/dramatizar e explorar os materiais disponibilizados assim, neste caso, irá chamar a

atenção dos pequenos, pois a criança pequena gosta dessas mediações, de ser surpreendida, e ações deste tipo os envolvem cada vez mais. (p. 18)

Figura 10: Projeto de Literatura



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

A contação de histórias na EI tem que ser algo criativo e precisa despertar interesse e curiosidade nas crianças para elas não ficarem dispersas, além disso, a professora também parava algumas vezes durante a leitura e perguntava para as crianças o que elas achavam que iria acontecer, ou para dar explicação de alguma palavra ou termo desconhecido que aparecia, fazendo com que as crianças participem e também explorando a habilidade de interpretação de texto.

Quando terminava, a professora voltava a fazer perguntas sobre a história para ver se as crianças entenderam e, como literatura infantil sempre tem uma mensagem no final, ela reforçava essa mensagem com alguma brincadeira ou atividade. As crianças adoravam essa aula, pois era animada e elas adoravam ouvir as histórias. Essa leitura é importante, pois:

Convivendo com leitores e criadores de textos, a criança busca compreender o sentido das ações de leitura/escrita deles. Muitas práticas educativas de adultos alfabetizados incluem a escrita como objeto intermediário, como ocorre com a contagem de história. A televisão também é fonte de exposição da criança à língua escrita. Ainda que ela não a domine, inicia-se uma atividade interpretativa de sua parte. (OLIVEIRA, 2011, p. 233)

É relevante a criança ter o professor leitor para despertar o interesse nela pela leitura, principalmente quando ela vê que é um momento de prazer e que essa atividade pode ser divertida. A autora também comentou sobre a televisão, o próximo tópico irá falar sobre outra atividade permanente presente na rotina das crianças: o dia do filme.

3.1.3 O dia do filme

O dia do filme era toda terça-feira no final do dia, era um momento que as crianças esperavam ansiosas, porém não pelo filme e sim por causa da pipoca que era distribuída sempre naquele momento. A sala de aula tinha seu próprio DVD e a televisão, a escola tinha uns banquinhos que a professora pegava e colocava no centro da sala para as crianças sentarem, às vezes no lugar dos banquinhos era usado os tapetes para as crianças deitarem e ficarem mais a vontade.

Figura 11: Dia do filme



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Esse é um tipo de atividade permanente que parece não ser planejado, isto é, que só está na rotina e no plano, mas que não se pensou sobre sua finalidade, não se descreveu quais os objetivos com a mesma, quais os conteúdos estavam sendo abordados durante a atividade, como seria a metodologia. Geralmente a professora só utilizava um DVD aleatório que tinha na escola e não eram muitos, ou seja, ela até repetia os filmes por falta de opção. Alguns sobre datas comemorativas que poderiam usar quando as datas estavam próximas, outros eram apenas vários episódios de desenhos animados.

Terça é dia de filme no final do dia, a professora tem alguns DVDs na sala, essa atividade parece ser planejada somente quando tem datas comemorativas ou algum projeto na escola que tenha algum filme específico para passar, se não tiver, é passado qualquer filme dos que as professoras têm para passar. Também sempre tem pipoca e acho que é o que eles mais gostam nessa atividade. A professora passou um desenho dos esquilos Tico e Teco, que tinha vários episódios, até eles cansarem e começarem a fazer

bagunça, então ela desligou, arrumou a sala e distribui brinquedos nos grupinhos de mesas até os pais chegarem. (Diário de campo, 25/04/2017)

Então é um momento que a professora poderia buscar filmes novos, de preferência com temas relacionados ao que está sendo trabalhado nas sequências didáticas e projetos com as crianças. Um dos problemas percebidos foi a duração dos filmes, como foi comentado acima, apesar de serem episódios curtos do desenho animado, era passado vários seguidos até as crianças cansarem e ela ter que mudar a atividade, normalmente isso sempre acontecia quando acabava a pipoca e aquela atividade perdia o sentido para eles.

A professora levou algumas pipocas para estourar e quando voltou colocamos nos saquinhos e distribuímos. O filme foi um pouco longo e, um pouco mais da metade dele, as crianças perderam o interesse e no final quase nenhum estava mais prestando atenção, também porque já era hora de ir embora e alguns pais começaram a chegar. (Diário de campo, 04/04/2017)

Além disso, após o filme que raramente chegava até o fim por causa da duração, não havia uma conversa sobre o que foi assistido. Poder-se-ia ser escolhido filmes menores, para conseguir prender a atenção deles e depois fazer um debate sobre o assunto, retomar a história, fazer perguntas sobre o filme e o tema.

Figura 12: Dia do filme 2



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Em um dos dias do filme, a professora precisou ir embora mais cedo e eu utilizei esse momento para tentar organizar a turma e fazer com que as crianças se acalmassem:

A professora hoje precisou ir embora mais cedo e me deixou com a turma. Ela deixou o DVD e a TV ligados, pois hoje era o dia do filme e eles assistiriam depois da atividade. Eles foram terminando a atividade e eu pedi pra irem fazendo uma fila pra tentar perguntar o que a atividade pedia e

escrever a resposta, mas os que já tinham terminado começaram a fazer muita bagunça e eu comecei a desesperar. Até que decidi pedir pra todos que terminaram irem deixando a folha em cima da mesa e fui buscar as cadeirinhas do cinema e dei play no filme, que eram episódios da Turma da Mônica, foi quando eles acalmaram e fui chamando de um por um pra me responder.

No dia do filme, sempre tem pipoca, que é o que eles mais gostam, a professora antes de ir deixou na cantina para as tias estourarem, mas estava demorando e eles começaram a perguntar. Quando chegou, foi uma festa e até deu pra eles repetirem, um pouco depois eles já não estavam mais prestando atenção no filme, talvez por ser muito extenso, a professora já tinha me falado que nos dias de filme eles se interessam mais pela pipoca do que pelo que está passando, eles começaram a brincar, ficar trocando de lugar, então eu tirei e dei os brinquedos de montar nos grupos para eles brincarem até a hora de ir embora. Na hora da saída, a coordenadora ficou comigo na sala para entregar os alunos. (Diário de campo, 16/05/2017)

Então, nesse caso, o filme foi utilizado como uma forma de organizar a turma, pois quando as crianças terminavam a atividade e não tinham outra coisa para fazer, atrapalhavam os colegas e faziam bagunça na sala. E novamente o filme foi interrompido porque as crianças não estavam prestando atenção e a atividade foi mudada.

Logo, fica claro como essa atividade precisa ser melhor planejada, deveria ser um momento também de aprendizagem em grupo se fosse utilizado o tema dos desenhos para uma roda de conversa, por exemplo. Essa atividade permanente proporciona que a criança aprenda de outras formas, que o professor utilize outros recursos para o desenvolvimento dela. É possível ser utilizado como um complemento para o tema trabalhado, ainda mais quando são personagens já conhecidos e que as crianças gostam, como por exemplo, trabalhar sobre higiene e alimentação com vídeos da Turma da Mônica, dará mais significado ao tema e as crianças compreenderão melhor, podendo ser motivadas a imitar as práticas feitas pelos personagens dos vídeos.

Os desenhos normalmente apresentam histórias com lições de morais, valores, ou outros tipos de conhecimentos que podem desenvolvê-las. Segundo a psicóloga Camila de Oliveira da Silva (2015), os personagens nos desenhos possibilitam que a criança se identifique em outros espaços além dos da realidade do dia-a-dia, fazendo com que ela estimule sua imaginação. “O que a criança devolve ao mundo após se apropriar do conteúdo de uma animação, são expressões de suas emoções, que podem ser fundamentais para a elaboração de seus conflitos e resolução dos problemas de forma criativa”.

Quando as crianças cansavam do filme e se distraíam demais, a professora tirava o filme e distribuía algum brinquedo para eles brincarem até a hora de ir embora, essa prática era comum para ocupar o tempo das crianças, o próximo tópico discutirá sobre isso.

3.1.4 A hora da brincadeira

Como já se enfatizou, a hora da brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança. O brincar também está presente tanto no Currículo em Movimento, quanto no Projeto Político Pedagógico da escola:

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto comer, dormir, falar. É por meio dessa atividade que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo. A criança elabora e reelabora toda sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. (PPP, 2015, p. 40)

Por meio das brincadeiras a criança consegue se expressar e compreender o mundo, com brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, onde ela tem “chance de construir sua própria realidade” (PPP, 2015, p. 40). Na rotina observei vários momentos de brincadeira para oportunizar esses objetivos.

A hora do parque era uma atividade permanente da rotina, todos os dias, após o lanche, as crianças iam para a sala tirar os sapatos e em seguida iam para o parque onde ficavam por 40 minutos. Era um parque de areia com uma casinha, escorregadores, escadas, balanços e vários brinquedos para brincarem com a areia.

Figura 13: Parque da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

As professoras ficavam do lado de fora observando a movimentação das crianças, atentas para intervir se necessário. A professora da turma falou que achava a hora do parque muito importante para eles terem uma liberdade, aprenderem a resolver os conflitos e

descobrirem coisas e brincadeiras novas sozinhos, sem o professor intervir o tempo todo, como já faz dentro da sala de aula.

No final do dia, nas atividades livres, quando estava próximo da hora de ir embora a professora escolhia uma das opções: massinha de modelar, blocos de montar ou os brinquedos da sala. Com a massinha de modelar ela também distribuía alguns brinquedos como panelinhas e formas para cortar a massa. Em todas as opções as crianças brincavam de faz de conta, com a massinha gostavam de fazer comidas e dar para os outros experimentarem, com os blocos montavam objetos e deixavam a imaginação fluir e com os brinquedos sempre criavam situações diversas com os bonecos e os outros objetos.

No faz-de-conta, ela realmente tem a chance de construir sua própria realidade, utiliza-se de elementos concretos, da sua realidade cotidiana e lhes atribui outro sentido. Na esfera do faz-de-conta, uma pedra vira um chocolate, a boneca vira um nenê de verdade, com o qual se conversa. A criança sabe que não é um nenê de verdade, mas faz-de-conta. (PPP, 2015, p. 40)

E ainda retomando o que foi dito inicialmente, é importante a criança ter esse espaço para se expressar através das brincadeiras de faz de conta, nelas a criança expõe seus sentimentos e desejos, porém o professor precisa estar atento a essas manifestações, pois nesse momento pode ser possível observar atitudes e movimentos que a criança não expressaria através da fala. Toda brincadeira “permite que a criança construa e domine cada vez melhor sua comunicação, faz com que ela entre em um mundo de comunicações complexas, que mais tarde serão utilizadas na educação formal” (PPP, 2015, p. 41). Além disso:

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. Isso inclui a criação de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada pessoa seja objeto de atenção. (OLIVEIRA, 2011, p. 214)

Então esse momento possibilita o desenvolvimento da criança de forma lúdica e divertida, porém pode ser observado que aqueles momentos não eram planejados previamente, era perceptível que atendiam aos objetivos do brincar descritos no Currículo em Movimento, porém não parecia que era planejado intencionalmente, pois a professora escolhia

na hora qual seria o material a ser utilizado e não acompanhava as brincadeiras, aproveitava a distração das crianças para organizar a sala ou outras atividades e como foi dito anteriormente, na maioria das vezes eram apenas brincadeiras livres para preencher o horário.

3.2 Planejando atividades permanentes e sequenciadas para a Linguagem Oral e Escrita

Por causa do estágio obrigatório, além da observação participante, também era necessário planejar e executar uma prática pedagógica, algumas horas de regência em sala. A professora da turma me deu muita liberdade para esse planejamento e foi muito prestativa deixando que eu assumisse toda a rotina do dia, a única exigência era que as aulas tivessem os objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Aproveitei a oportunidade para articular ao que vinha sendo observado sobre o objeto de estudo e refletir sobre como planejar as atividades permanentes para desenvolver a Linguagem Oral e Escrita das crianças de forma intencional, mas tinha uma preocupação de que essas atividades não ficassem isoladas do restante da rotina, então elaborei algumas sequências didáticas. Para este planejamento, foram feitas algumas reuniões com a professora Ireuda Mourão. Acredito que esse olhar e interesse pela linguagem, oralidade e escrita, tem algum sentido na minha própria história de vida, aquela vontade de ser professora de Língua Portuguesa aflorou ainda mais aqui.

O planejamento é um momento bastante importante, pois o docente se prepara e organiza as atividades, inserindo-as na rotina e pensando no tempo que elas irão durar e nos recursos que serão utilizados. Porém, como já foi esclarecido, o professor não deve se sentir preso aquilo que planejou, muitos imprevistos acontecem em sala de aula, professores iniciantes podem ficar um pouco nervosos por ter planejado algo e não ter saído da forma como imaginado, mas deve entender que isso é normal e também estar preparado para esses momentos.

Relembrando o que Guarda, Ribas e Zanotto (2007, p 9-10) disseram, é importante também o professor ter um momento de reflexão de suas práticas pedagógicas, para identificar suas falhas e procurar soluções, ele não precisa prever cada minuto da sua aula, ele estará sempre aprendendo ao ensinar. Conforme o autor, muitas vezes em sala de aula somos surpreendidos, pois tentamos planejar todas as atividades, mas às vezes acontece algo que nos faz mudar o planejado, como um evento na escola inesperado ou um assunto novo abordado por um aluno na rodinha e o professor vai aprendendo aos poucos que não é possível seguir

completamente o plano de aula e precisa estar preparado para aproveitar esses acontecimentos da melhor forma possível.

Foram planejadas 3 sequências didáticas, que seguem em apêndice: Conhecendo minha Identidade, com o objetivo geral de fazer a criança reconhecer a importância do nome próprio e da sua história de vida como elementos de identidade pessoal; Trânsito e Cidade, com o objetivo de conhecer os sinais de trânsito para desenvolver atitudes de cuidados e prevenção de acidentes e Poesias e Gêneros Textuais, para utilizar diversos gêneros textuais em sala de aula.

Fazer o planejamento não foi tão fácil como tinha imaginado, mas com a ajuda da Professora Ireuda e da professora da turma e conhecendo o Currículo em Movimento, penso que foram desenvolvidas boas atividades.

Em seguida descrevo e analiso como foram realizadas as atividades das sequências didáticas e como elas possibilitaram o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita das crianças.

3.2.1 As atividades permanentes para desenvolver a Linguagem Oral

Uma das principais atividades para desenvolver a linguagem oral da criança é a roda de conversa, por isso nas sequências didáticas foram oportunizados vários momentos para deixar as crianças falarem o que elas sabiam sobre o assunto, respeitando seus conhecimentos prévios, expor suas ideias, sentimentos e opiniões.

Depois do parque eu fiz o calendário com eles perguntando qual era o mês e falando sobre o Maio Amarelo, tema da minha segunda sequência didática com o objetivo de fazer as crianças conhecerem sinais de trânsito para desenvolver atitudes de cuidados e prevenção de acidentes. Mostrei algumas placas para eles, como a da área escolar, faixa de pedestres, permitido e proibido estacionar e também o semáforo, perguntando as cores e se eles sabiam o que elas significavam e quase todos já sabiam.

Então, como já estava planejado na sequência fazer isso, mas sem eu precisar perguntar, eles começaram a contar várias histórias de alguém que eles conheciam que já tinha sido ou quase atropelado, de algum dia que saíram com os pais e os carros não pararam na faixa para eles, ou que não atravessaram na faixa.

Após a explicação das placas e da conversa conscientizando-os, expliquei a brincadeira da simulação que faríamos no pátio. A brincadeira foi bem divertida e bem participativa, a professora tinha uns carros de E.V.A que colocávamos neles, o que melhorou muito a brincadeira, eles foram revezando, uns eram os carros, outros seguravam as placas, outros eram os pedestres. (Diário de campo, 25/05/2017)

Figura 14: Apresentando os sinais de trânsito



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No plano que elaborei, a roda também serviu para introduzir temas de outras atividades que seriam trabalhadas com as crianças no decorrer do dia. Abaixo pode ser exemplificada uma situação que mostra a importância do professor se preparar previamente para a roda, assim como que os objetivos precisam estar claros a fim de se conseguir uma melhor mediação na conversa:

Fizemos uma roda e eu estava um pouco preocupada e sem saber como conduziria a roda de conversa sobre as histórias dos nomes que eu tinha planejado, pois a professora esqueceu de enviar o dever de casa que pedia que os pais contassem essa história às crianças.

Comecei perguntando se alguém sabia o que seu nome significava, mas na mesma hora percebi que tinha começado muito errado, uma menina levantou a mão pra falar e eu fiquei um pouco empolgada, pois ela é bastante esperta, e me respondeu “Júlia significa uma menina de 4 anos” e eu não consegui segurar o riso.

A professora percebeu que eu estava bastante nervosa, começou a contar a história de como os pais dela escolheram o nome dela pra me ajudar. Quando ela terminou, eu contei sobre meu apelido, que é muito diferente do meu nome, expliquei o que era apelido e perguntei para eles se tinham um, como eles eram chamados em casa. Ainda tentamos perguntar se eles sabiam como os pais tinham escolhido o nome deles, mas eles começaram a inventar histórias falando que falavam com os pais dentro da barriga qual nome eles queriam e a atividade já estava perdendo o foco. (Diário de campo, 25/05/2017)

As atividades com crianças pequenas não podem ser tão longas, o professor precisa ter um objetivo e tentar conduzir a atividade para que o objetivo seja alcançado, por isso não pode tentar estender demais a conversa, porque as crianças se distraem e fogem do assunto. Porém, algumas vezes, mesmo que o assunto se perca e a criança demonstre interesse em contar alguma história, é importante que ela seja ouvida, pois:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 25)

Esse compartilhamento de saberes e experiências sugeridas pelo Currículo, também pode ser feito a partir de contação de histórias, que além da oralidade, conversando sobre o tema ao terminar o livro e outros assuntos relacionados, também estará desenvolvendo a Linguagem escrita da criança. Segundo Baptista (2010, p. 9-10) a escolha desse livro deve ser feita considerando a criança como um ser inteligente e que tem curiosidade e interesse em conhecer coisas novas.

Na sequência “Conhecendo minha Identidade” que tinha como propósito a construção da identidade e da autonomia, planejei uma atividade de roda com espelho:

Sentamos na rodinha e eu peguei a caixa surpresa para mostrar a eles. Todos já ficaram bem curiosos, perguntando o que iríamos fazer. Então expliquei que passaria a caixa para cada um, que eles abririam a caixa e iriam ver uma pessoa muito especial, alguém bastante importante, mas que tinha uma regra: não podia espiar quando o colega estivesse olhando, nem falar o que tinha dentro.

Começaram a passar a caixa, eles abriam e riam, alguns quebravam as regras e tinha que ficar chamando atenção. Quando a caixa voltou para mim, perguntei o que eles viram e, infelizmente, eles responderam que tinha um espelho, então mudei a pergunta: vocês viram quem é a pessoa especial? E eles responderam que eram eles. Finalizei a atividade conversando com eles sobre perceber a importância que eles têm. (Diário de campo, 06/06/2017)

Figura 15: Atividade com espelho



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Com essa atividade fica claro que precisamos pensar bem em como fazer a pergunta corretamente para eles responderem o que gostaríamos, pois, ao perguntar o que eles viram, não foi errado eles responderem que era um espelho, mas não era a resposta esperada para alcançar o objetivo da atividade. Então essas perguntas também precisam estar no planejamento do professor, ele se antecipa tanto na pergunta para as possíveis respostas das crianças. Além dessa atividade, no mesmo dia as crianças assistiram a um filme para dar continuidade ao tema e fazer com que esse momento fosse aproveitado de uma forma melhor:

Depois dessa atividade, era a hora do filme. Levei o filme Tarzan 2, que tem tudo a ver com o tema de identidade que estava trabalhando: Tarzan se sente diferente do seu grupo e começa uma busca pela sua origem e identidade. A maioria deles já conhecia a história do Tarzan, o que despertou o interesse deles, então eles sentaram e comecei a perguntar sobre a história do personagem, se tinha problema ser diferente dos colegas e outras perguntas sobre o tema. Então ficamos assistindo até o final da aula. (Diário de campo, 06/06/2017)

Então fazer a atividade dessa forma e levar algo que eles já conheciam, proporcionou uma interação maior com as crianças, conhecê-las melhor e saber mais o que elas sabiam sobre o assunto, falamos sobre as diferenças, percebemos que todos da turma eram diferentes uns dos outros e mesmo assim éramos todos especiais e todos participaram muito. Essa atividade, assim como as outras rodinhas feitas, mostra o quanto é importante esse momento de interação com a criança, que elas precisam dessas oportunidades de expressarem suas ideias e sentimentos para desenvolver sua oralidade. Nas rodas, também tiveram possibilidades de trabalhar a Linguagem Escrita, como será apresentado a seguir.

3.2.2 As atividades permanentes para desenvolver a Linguagem Escrita

Ainda na sequência didática “Conhecendo minha Identidade”, pensei que seria possível também propor atividades para desenvolver a Linguagem Escrita. O objetivo era que as crianças fizessem a relação entre os sons e a escrita das letras a partir do seu nome e de seus colegas, mas também tive a intenção de trabalhar com a história dos nomes das crianças, para que estas pudessem dar mais significado a prática da escrita, uma vez que o nome próprio contribui para a construção da identidade.

Quando se utiliza a escrita não de forma artificial, mas de acordo com o uso social para o qual ela existe, possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma como a necessidade de falar

foi para ela constituída. Isso se faz quando a criança testemunha e participa de situações coletivas de escrita registrando o que vê e vive (MELLO, 2010, p. 341-342)

Figura 16: Quebra-cabeça com os nomes



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Por isso escolhi trabalhar com o nome próprio, algo que pertence a criança e faz com que ela se reconheça e conheça sua identidade. Como era de costume na rotina, foi feita uma roda para começar a atividade que seria trabalhada. Utilizei uma brincadeira com as fichas de nomes e depois um quebra-cabeça:

Então fizemos uma rodinha e entreguei as tiras com os nomes deles trocados e pedi para que levantassem e destrocassem. Quando todos encontraram, sentaram de volta na rodinha e eu peguei as fichas e, de uma por uma, eu mostrava para todos na rodinha e perguntava de qual era o nome. Enquanto entregava, eles iam sentando nos grupinhos.

Eu e a professora passamos cortando as letrinhas das tirinhas e eles tinham que montar o nome deles com a ajuda das fichas. A atividade foi bem divertida, muitos conseguiram bem rápido, outros colocavam as letras de cabeça para baixo e somente 3 tiveram mais dificuldade e precisaram de ajuda pra cada letra. Depois que eles colaram, pedi para escreverem o nome na folha com giz e depois fizeram um desenho. O objetivo dessa atividade era reconhecer o próprio nome com apoio de recursos visuais e registrar em uma situação diferente, no caso, o quebra-cabeça. (Diário de campo, 22/05/2017)

As fichas dos nomes são recursos que possibilitam despertar a criatividade na hora do planejamento, pois elas podem ser usadas de várias formas, assim como desenvolver além da Linguagem Escrita, outras Linguagens como a Matemática, ainda utilizando as fichas propus outra atividade:

Fizemos a rodinha e coloquei as fichas dos nomes viradas para eles descobrirem qual era a deles pelo tamanho. Eles acharam muito legal a atividade, ficaram bastante empolgados, poucos acertaram. Enquanto eles levantavam para pegar, eu perguntava qual era o tamanho da ficha deles.

Quando todos pegaram, eu pedi para levantar a mão quem tinha fichas grandes e depois quem tinha pequenas e comecei a chamar de um por um, da maior ficha para menor e fui montando uma pirâmide sem falar o que estava fazendo, sempre comparando as fichas e perguntando para eles se era grande ou pequena, se era maior ou menor a que já estava no chão. Eles começaram a dar palpites, que eu estava fazendo uma escada, depois quando foi colocando os nomes menores eles falaram que parecia um bolo. O objetivo dessa atividade foi trabalhar tamanhos e quantidades de letras, mostrando a eles que algumas fichas eram maiores por possuir mais letras e outras menores por possuir menos letras.

Após colocar todos os nomes, eu falei para eles que era uma pirâmide e perguntei o que eu tinha feito e logo responderam que eu tinha colocado os maiores em baixo e os menores em cima. (Diário de campo, 25/05/2017)

Isso mostra como as Linguagens do Currículo em Movimento estão relacionadas e que em uma atividade podem ser desenvolvidas várias delas ao mesmo tempo.

Outra atividade permanente para desenvolver a linguagem escrita foi a contação de histórias, tanto do professor quanto dos alunos a partir das imagens dos livros. É importante enfatizar que a utilização de livros com imagens na Educação Infantil é uma forma de despertar o interesse da criança e fazer com que ela tenha prazer pela leitura.

Segundo Cunha e Junior (2012), as crianças precisam ter acesso a atividades diversificadas de leitura na escola para enriquecer o seu desenvolvimento. Os livros com imagens permitem que a criança em fase inicial do processo de alfabetização se sinta um leitor ao interpretar as figuras de cada página, fazendo com que ela perceba que é capaz de ler e aumente seu interesse de leitura. De acordo com Arena (2010, apud CRUVINEL; LIMA; ALVES, 2013, p. 3):

(...) os professores devem incentivar a leitura de imagens, pois a partir desta leitura se pode trabalhar a criatividade e realidade. Através do contexto a criança aprende, a leitura deve ser algo que atrai a atenção e o interesse das crianças. É a partir da leitura se faz um bom escritor.

Quando a leitura é feita pelo professor, Cruvinel, Lima e Alves (2013) dizem que essa atividade deve ser realizada até a criança ter a autonomia para fazer sozinha, enquanto isso estará formando assim uma biblioteca mental nela. Também se entende que é importante que o professor faça com que as crianças distingam o que é contação e o que é leitura. Depois de muitas leituras em que o professor está indicando onde lê, chegará um momento que as crianças perceberão que é possível ler os símbolos e não só as imagens e é justamente neste

momento que ela começará a fazer a relação entre os sons da fala e a escrita dos símbolos. Descrevo um episódio de contação.

Então chegou a hora da história, levei a história “As cocadas” de Cora Coralina, comecei perguntando quem já tinha ido pra festa junina esse ano e o que eles mais gostavam de comer nessa festa. Perguntei se eles conheciam um doce que tem nas festas juninas que é feito de coco, alguns levantaram a mão, então perguntei se eles sabiam como chamava esse doce e uma aluna respondeu cocada.

Comecei a história, levei as imagens do livro e eles prestaram bastante atenção, até me surpreendeu, participaram bastante quando fazia algumas perguntas no meio da contação. Quando terminei, fui ao quadro e escrevi “Receita da cocada” e falei para eles que iríamos escrever e fazer a receita do nosso doce.

Comecei a perguntar quais ingredientes que eles achavam que podíamos usar e eles ficaram quietos, então perguntei qual era o ingrediente principal se o nome era cocada e eles responderam coco. Depois dos ingredientes, pensamos nas medidas e depois em como fazer. Ao terminar, peguei dentro da minha mochila os ingredientes e falei que iríamos fazer a cocada, foi só felicidade, eles adoraram. (Diário de campo, 19/06/2017)

Figura 17: Escrevendo a receita da cocada



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

O professor como escriba é um procedimento que pode ser usado para fazer as crianças perceberem que elas também são capazes de produzir textos mesmo que estejam em processo de alfabetização. Segundo Baptista (2010):

(...) (a criança) Pode ser introduzida no mundo da escrita ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas. Em ambas as situações, a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita. (p. 11)

Então o mais importante não é se preocupar se a criança sabe escrever ou não, e sim se ela consegue expor suas ideias de forma coerente com o que está sendo solicitado, observando e aprendendo as normas e estrutura da escrita daquele gênero, no caso, a receita. Outra atividade que pode ser feita, já que as crianças ainda não possuem a habilidade da escrita, é pedir para elas desenharem sobre a história, mas deixando claro para as crianças que farão um desenho e não uma escrita. Podem desenhar o que gostaram, do que elas lembram, como foi solicitado que fizessem:

Depois do parque distribuí as folhas com os nomes deles para desenharem algo relacionado a história que foi contada, achei bem legal os desenhos, alguns fizeram só as cocadas, outros desenharam eles cozinhando, outros comendo as cocadas em festas juninas com a família. Quando eles terminaram a cocada, fizemos a rodinha e comemos a cocada, todos adoraram. (Diário de campo, 19/06/2017)

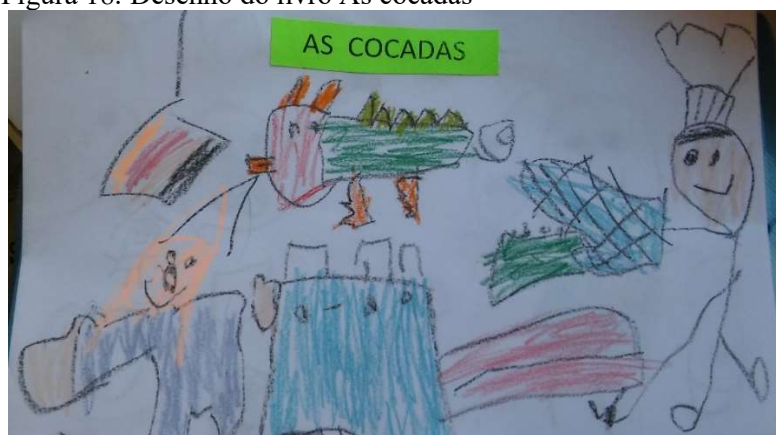
Descrevo outra atividade de contação de história em que utilizei o desenho, mas esta fazia parte de outra sequência didática:

Para a atividade de hoje, comecei contando a história do livro “Ruas, quantas ruas!”, para abordar ruas, cidade, carros e tráfegos com eles, uma continuação da sequência didática do Maio Amarelo. Logo coloquei algumas cartolinas no chão e dividi a sala em vários grupos para eles desenharem juntos na cartolina a cidade deles. Enquanto eles desenhavam, eu passava nos grupos perguntando o que tinha na cidade deles, se eles estavam desenhando as placas, as ruas, etc.

Quando terminaram, ainda faltava um tempinho para a hora do lanche, então colamos os cartazes no quadro e fui chamando os grupos para apresentar suas cidades para a turma. Eles adoraram essa parte de apresentação, alguns ficaram tímidos, mas, mesmo assim, se divertiram e gostaram de mostrar para todos seus desenhos. (Diário de campo, 29/05/2017)

O desenho também é uma possibilidade de registrar o que elas acharam do livro, os conhecimentos que adquiriram e assim também incentivar a imaginação e expressão dos sentimentos. E fazendo isso em grupo, como no último exemplo, é possível que as crianças interajam e desenvolvam-se juntas. Poderia também propor a escrita de algumas palavras-chaves do livro, os personagens, por exemplo. Seria interessante deixá-los escrever espontaneamente, mas também poderia pedir que utilizassem algumas fichas para copiarem os nomes dos personagens do livro. O fato de copiarem os nomes possibilita que as crianças façam relação dos sons das letras iniciais dos personagens com os sons das letras iniciais dos nomes das crianças nas salas.

Figura 18: Desenho do livro As cocadas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Pode ser observado que as atividades permanentes, de forma planejada, podem desenvolver as diversas Linguagens do currículo, cabe ao professor essa preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Acredito que o conhecimento do Currículo em Movimento pode orientar nos objetivos das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho algumas considerações foram elaboradas com o intuito de responder os objetivos da pesquisa. Para alcançar o primeiro objetivo específico buscou-se conhecer o que os teóricos e os documentos curriculares diziam sobre o planejamento da rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em crianças na EI. Com isso, verificou-se a necessidade que o tempo e o espaço na EI sejam planejados de forma que respeitem esses direitos e as especificidades da criança. Um bom planejamento precisa ser flexível, com objetivos intencionais e claros. O docente deve buscar melhorar sua prática pedagógica refletindo o que foi bom e o que precisa mudar, desenvolvendo integralmente todas as Linguagens presentes no Currículo em Movimento na criança. Foi destacada a necessidade de trabalhar a Linguagem Oral e Escrita nas crianças pequenas, como aproveitar os jogos e brincadeiras da EI para fazer com que o processo seja prazeroso e significativo para elas.

Neste sentido, este trabalho adverte os professores da importância de conhecerem a história da EI a fim de não repetirem práticas inadequadas em sala de aula. Esse profissional precisa ter um olhar atento a todas as especificidades dessa faixa etária, para não transformar a pré-escola em uma instituição assistencialista ou em um preparatório para as próximas etapas da Educação Básica. Assim, os professores precisam considerar a criança um sujeito social, garantindo o direito de brincar, de se expressar e ser ouvido.

O segundo objetivo específico foi conhecer como se caracterizam as atividades permanentes na rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na pré-escola. O acolhimento e a roda de conversa, feitas sempre no início de todos os dias, era um espaço para conversas sobre o final de semana, sobre algum tema da atividade que seria feita em seguida ou, por exemplo, para a solução de algum conflito.

Além das conversas, também tinham atividades de contagem dos alunos, cantavam músicas e faziam alguma brincadeira com a ficha de nomes. As contações de histórias também faziam parte da rotina, eram feitas pela professora do Projeto, pela professora da turma ou de uma das crianças para as outras, tanto para toda a turma como em pequenos grupos utilizando os livros do cantinho da leitura.

A hora do filme mostrou como algumas atividades precisam de uma reflexão para compreender como desenvolver a criança. Assim, indica-se que não é somente colocar um filme qualquer para as crianças assistirem, mas selecionar com antecedência qual será esse filme e o quais objetivos o professor quer alcançar ao passá-lo para a turma. A hora da

brincadeira é outra atividade que requer uma atenção do docente, pois nesse momento a criança está desenvolvendo várias habilidades e capacidades. É preciso também que seja planejado objetivos intencionais para serem alcançados. Desenvolver a criança de forma lúdica.

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância das atividades permanentes na rotina, que por serem atividades feitas todos os dias, na maioria das vezes acabam sendo repetitivas ou são momentos que os professores não estão atentos as crianças e utilizam esse tempo para fazer outras coisas, então porque não aproveitar esse tempo também para desenvolver as capacidades e habilidades das crianças?

Desta forma, durante a pesquisa tive a oportunidade de planejar atividades da rotina e aplicá-las. Essa experiência possibilitou refletir sobre o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita nas atividades permanentes da pré-escola respeitando as especificidades da infância, de uma maneira divertida que despertasse o interesse e a curiosidade pela leitura e a escrita nas crianças, deixando de lado a alfabetização mecanizada. Foram dadas diversas oportunidades das crianças se expressarem, não só oralmente, como também pelos desenhos, e também buscou-se ensiná-las que tem a hora de ouvir e a hora de falar.

Além de avaliar como as atividades eram feitas, também avaliei minha prática. A experiência com a regência não foi muito fácil, encontrei várias dificuldades durante a execução das atividades na rotina, principalmente com os horários, pois eu não tinha experiência para dar aula ou planejar uma rotina inteira para uma turma. Então várias vezes as atividades que foram planejadas acabavam muito rápido e ficava com tempo sobrando, o que forçava a improvisar com materiais que tinham na sala. E isso foi um grande aprendizado, pois eu refletia no final o que poderia ter sido diferente e a cada aula eu ia melhorando.

Acredito que o objetivo geral de analisar as atividades permanentes na rotina da EI e as possibilidades de desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de crianças na pré-escola foi alcançado ao responder as questões levantadas. Nem todas as atividades permanentes observadas pareciam ser planejadas, eram feitas pela tradição como as arrumações, a hora do parque, hora do filme. Mostrou-se também que há como planejar e aproveitar melhor o tempo dessas atividades permanentes de forma que possibilitaram aprendizagens, principalmente da Linguagem Oral e Escrita.

Perspectivas Futuras

Para meus planos futuros, pretendo ser aprovada em concurso público para a Secretaria de Estado de Educação, almejo trabalhar com a pré-escola, pois sou apaixonada por essa faixa etária e pelo início da alfabetização. E espero conseguir colocar em prática na sala de aula tudo que estudei e que defendo, assim como mostrar para outros professores o quanto é importante esse trabalho com a Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

AUGUSTO, S. de O. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.

ARENA, D. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

AROEIRA, M. L. C.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. E. (orgs.). **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, R. A rotina da creche: entre o proposto e o vivido. **24ª Reunião Anual da Anped**, 2001, Caxambu. Programa e resumos da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001.

BOMBASSARO, M. C. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda, aprendendo a conversar**. Porto Alegre, 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Camila Oliveira da Silva. **A importância das animações no desenvolvimento infantil**. Disponível em: < <http://xalingo.com.br/conexao/2015/08/07/a-importancia-das-animacoes-no-desenvolvimento-infantil/>>. Acesso em 21 de novembro de 2017.

CARVALHO, K. C. de O. R. A rotina na educação infantil. In: QUEIROZ, E. de O. C. M.; VILHENA, S. P. de A. T.; PINEDA, T. G. (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 81 - 104. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

CORSINO, P. (org). **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 50-61, jun. 2009.

CRUVINEL, F. R.; LIMA, B.; ALVES, G. M. Como desenvolver a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano XI, nº 21, ISSN: 1678-300X, 2013.

CUNHA, G. F.; JUNIOR, J. A. da S. **O livro de Imagem na Educação Infantil: Um Recurso Favorável para Despertar o Desejo para a Leitura**. Revista UNI, Imperatriz (MA), ano 2, n.2. p.123-135, janeiro/julho, 2012.

DANTAS, R. J. **A importância da Educação Infantil para o processo de ensino: aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Pós-graduação), 2003. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento de Educação Básica: Educação Infantil**. MEC, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUHR, L. M. **O processo relacional entre o professor e o aluno**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2010.

GARCIA, E. S. de B.; SILVA, I. M. da; ZANON, T.; HENICKA, O. T. da S.; FREIRE, E. J. Creche: abrigo de crianças ou espaços de educação infantil?. **Revista Eletrônica REFAF**, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2238-5479.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARDA, N. M. da S. F.; RIBAS, A. P.; ZANOTTO, M. **Planejamento pedagógico: um modo de ser, pensar e agir no contexto escolar**. 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/53%20Nara%20M.%20Guarda.pdf>> . Acesso em 05 de set. 2017.

HADDAD, L. Jardim de infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

KRAMER, S. ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.

LAZARETTI, L. M.; BARBARA, R. B. S. **A especificidade do trabalho educativo na educação infantil**: primeiros apontamentos. 1º simpósio nacional de educação, XX semana da pedagogia. Cascavel/PR, novembro, 2008.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba/PR: FAEL, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINGÁ (PR). Secretaria de Educação. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais e do Ensino Fundamental**. Maringá, Paraná: SEDUC, 2012.

MEKIDECHE, T. Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In: TASSARA, E. T. O.; RABINOVICH, E. P.; GUEDES, M. C. (Ed.). **Psicologia e ambiente**. São Paulo: Educ, 2004. p.143-167.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 set. 2017.

MENDES, S. de L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, pp. 94-109, ISSN 1984-3879.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 1996.

NICOLETTI, A. A. M.; FILHO, R. R. G. Aprender brincando: a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso pedagógico. **Revista de divulgação técnica científica do ICPG**, v. 2, n. 5, abr. / jun. 2004.

NUNES, L. de S. **Escuta sensível do professor**: Uma dimensão da qualidade da Educação Infantil. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

Observatório do PNE. Meta 15 - Formação de professores. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>> Acesso em: 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Docência em formação. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2006.

Projeto Político Pedagógico: Jardim de Infância 304 Norte 2015. Disponível em <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/?p=2816>> Acesso em 14 de julho de 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, E. de O. C. M.; BOCCIA, M. B. A construção social da criança - um olhar no sujeito histórico, singular em seu modo de ser, estar e adaptar-se ao mundo. In: QUEIROZ, E. de O. C. M.; VILHENA, S. P. de A. T.; PINEDA, T. G. (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 47 - 64. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

RAMOS, J. S. S. **Rotina na educação infantil:** saberes docentes. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf>> . Acesso em 02 de set. de 2017.

REDIN, M. M. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3. edição, pp. 19 - 38. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas. 2015.

RODRIGUES, M. B. C. et al. Linhas norteadoras em Educação Infantil. In: REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3. edição, pp. 65-86. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SALOMÃO, C. A. R. O brincar e a socialização da criança. In: QUEIROZ, E. de O. C. M.; VILHENA, S. P. de A. T.; PINEDA, T. G. (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 65 - 80. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SANTOS, M. G. da S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015.

SIMÕES, F. I. W.; HASHIMOTO, F. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM:** Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012 Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM – ISSN: 2238-6424.

SILVA, M. M. M. **Entre a letra e o nome:** Alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir da intervenção de orientação psicanalítica. Dissertação Programa de PósGraduação em Fracasso Escolar. Minas Gerais: UFMG, 2008.

SILVA, J. A. da; FREZZA, J. S. A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. **Conjectura**, João Alberto da Silva e Júnior Saccon Frezza, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA, S. R. DE L. **Educação Infantil e Linguagem**: a importância da aquisição da linguagem na pré-escola. 2013. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2013.

SILVA, A. A. R. da. **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2015.

SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, pp. 69 - 80, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

TROVA, A. G.; PINEDA, T. F. G. Aproximações do conhecimento histórico da educação infantil brasileira na formação inicial do pedagogo. In: QUEIROZ, E. de O. C. M.; VILHENA, S. P. de A. T.; PINEDA, T. G. (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 9-28. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

VARGAS, V. A.; PEREIRA, V. A.; MOTTA, M. R. A. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, ISSN 1980-4512. v. 18, n. 33, p. 122-143. Florianópolis, 2016.

VAZ, G. V. **A criança como foco do planejamento na Educação infantil**: concepções de professoras. Artigo Monográfico - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2013.

VERCELLI, L. A. O eixo linguagem oral e escrita segundo o referencial curricular nacional para a educação infantil. In: QUEIROZ, E. de O. C. M.; VILHENA, S. P. de A. T.; PINEDA, T. G. (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 81 - 104. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

PLANEJAMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sequência Didática 1 – Conhecendo minha identidade

Tema: Identidade e autoestima

Objetivo Geral:

- Reconhecer a importância do nome próprio e da sua história de vida como elementos de identidade pessoal.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer o próprio nome e o dos colegas com apoio de recursos visuais;
- Identificar e registrar o nome próprio em diferentes situações;
- Estabelecer a relação entre fonema e grafema do próprio nome;
- Expor ideias e fatos com e sem mediação de adultos utilizando recursos auxiliares como ilustrações e textos;
- Desenvolver noções matemáticas de tamanho e comprimento de maneira lúdica;
- Reconhecer o próprio rosto em brincadeira utilizando espelho;
- Identificar e valorizar suas características físicas e étnicas, bem como a dos outros, respeitando-as;
- Perceber que as pessoas se diferem umas das outras pelas características físicas, culturais e religiosas, a fim de conscientizar sobre o respeito ao ser humano;
- Perceber que diferentes materiais riscantes (giz de quadro-negro) pode ser utilizado para a expressão de sentimentos, ideias, elementos culturais (processo do grafismo);
- Identificar semelhanças, diferenças e diversidade em seus grupos;

Conteúdos:

- Eixo: Linguagem Oral e Escrita
 - Letras do alfabeto;
 - Nome próprio;

- Relação fonema e grafema;
 - Fala e escuta: exposição de ideias e fatos.
- Eixo Cuidado consigo e com o outro
 - Convivência e identidade
- Eixo: Linguagem Matemática
 - Grandezas e Medidas: Tamanhos e comprimentos: grande, pequeno, comprido e curto.

Estratégias/Atividades:

- No momento da chamada com as fotos, a professora falará o nome dos alunos e perguntará com qual letra esses nomes começam;
- Contação de história: a professora escolherá um aluno para contar para a turma a história do livro que levou para casa no final de semana;
- A professora fará uma roda de conversa e entregará as fichas com os nomes para os alunos trocados e pedirá para que eles encontrem o próprio nome com os colegas;
- Após a roda, os alunos sentarão com suas fichas nos grupinhos e a professora distribuirá as letras dos nomes cortados para as crianças, com o apoio de sua ficha inteira, eles juntarão as letras para formar o seu nome. Depois a criança colará as letras em uma folha e embaixo, com giz de cera, escreverá seu nome;
- Entrega das agendas: a professora colocará as agendas com todos os nomes visíveis para cada aluno identificar o seu nome e guardar na mochila;
- Atividade de artes: desenho livre com giz de quadro-negro molhado;
- A professora formará uma roda com os alunos e colocará no centro os nomes virados para eles identificarem seus nomes pelo tamanho das fichas, depois farão uma pirâmide para fazer a comparação do tamanho dos nomes;
- Em roda, a professora começará a conversa contando a história do nome dela e depois pedirá para as crianças compartilharem com os colegas a história do nome delas contada pelos pais no dever de casa;
- A professora apresentará a caixa surpresa dizendo que dentro dela eles irão ver uma pessoa muito especial e muito importante; Depois passará por todos os alunos na rodinha para a criança descobrir que essa pessoa é ela;
- Atividade de artes: As crianças farão um desenho delas mesmo em folhas de jornais;

- Atividade no pátio: A professora separará a turma em duplas, um deitará no chão e o outro passará o giz em volta do corpo do colega, depois eles farão os detalhes dos colegas, como olhos, boca e cabelo;
- Filme: Tarzan 2. Sinopse: De volta à infância de Tarzan, esta é a história de sua jornada em busca de sua origem e identidade. Quando Tarzan começa a perceber que ele não é igual aos outros gorilas, sua mãe Carla lhe assegura que estas diferenças só o tornam mais forte. Depois, o menino encontra um lugar estranho e desolado onde acaba conhecendo um novo amigo. Este amigo lhe ajudará a descobrir que mesmo não possuindo habilidades de um selvagem, Tarzan tem talentos próprios que o tornam uma criatura única. A partir de então, Tarzan desvendará quem ele realmente é;

Recursos:

- Ficha com os nomes das crianças;
- Letras formando os nomes das crianças;
- Tesoura, cola, giz de cera, lápis de cor;
- Giz de quadro-negro;
- Folhas coloridas;
- Histórias dos nomes das crianças;
- Caixa com espelho dentro;
- Folhas de jornal;
- Filme: Tarzan 2.

Sequência didática 2 – Trânsito e Cidade

Tema: Maio Amarelo

Objetivo Geral:

- Conhecer sinais de trânsito para desenvolver atitudes de cuidados e prevenção de acidentes.

Objetivos Específicos:

- Identificar alguns meios de transporte e alguns sinais de trânsito, bem como os cuidados com estes e com o trânsito;

- Identificar e esquivar de situações de risco nos diferentes espaços e ambientes que frequenta, reagindo com atitude de cuidados;
- Identificar regras e limites relacionados aos procedimentos de prevenção de acidentes e autocuidados;
- Expressar ideias e sentimentos por meio de desenho, comunicando experiências e registrando lugares, pessoas e objetos;
- Imitar sons e palavras ouvidas;
- Relatar experiências vividas;
- Criar, reconhecer e expressar-se nas brincadeiras de faz de conta, lançando mão da imaginação e memória;
- Perceber a importância de ações de segurança no trânsito: uso da cadeirinha, cinto de segurança, faixa de pedestres;
- Perceber uma mudança de ação a partir da prática da leitura: placas de sinalização;
- Participar em atividades de faz de conta, de modo que vivencie diferentes papéis sociais;
- Participar de circuitos que envolvam habilidades de locomoção e coordenação visomotora;
- Reconhecer o próprio desenho e o desenho dos colegas;

Conteúdos:

- Eixo: Cuidado consigo e com o outro
 - Sinais de trânsito;
 - Cuidados no trânsito;
- Eixo: Linguagem oral e escrita
 - Desenho;
 - Fala e escuta: exposição de ideias e fatos;
- Eixo: Linguagem Corporal:
 - Equilíbrio e coordenação;

Estratégias/Atividades:

- Contação de história: A professora contará a história do livro Ruas, quantas ruas! para as crianças;

- Roda de conversa: como é a minha rua? A professora fará perguntas motivando as crianças a contarem como são as ruas que elas moram, a rua da escola ou outras ruas que elas frequentam;
- Confeção de cartaz: a professora dividirá a turma em pequenos grupos e distribuirá cartolinas para que as crianças façam cartazes coletivos da cidade deles, podendo ser real ou a cidade dos sonhos; Durante a confecção, a professora fará perguntas do que se tem nas cidades, quais meios de transporte podem ser vistos, se a cidade possui sinalizações, comércio, etc.
- Apresentação das cidades para a turma: os alunos irão para a frente da sala e mostrar seus desenhos nos cartazes aos colegas;
- Circuito na sala de aula: A professora fará um trajeto de fita no chão para as crianças andarem e depois passarem o carrinho no circuito trabalhando a coordenação e equilíbrio;
- Apresentação das sinalizações de trânsito: a professora levará imagens de placas de trânsito para a turma, além de falar o que cada uma significa, ela dará exemplos de boa e má conduta no trânsito para as crianças julgarem certo ou errado;
- Roda de conversa: A professora fará perguntas motivando as crianças a contarem histórias sobre suas experiências nas ruas e no trânsito.
- *Atividade no pátio*: Simulação de trânsito: a professora dividirá a turma entre carros e pedestres e fará um passeio utilizando as placas e sinais de trânsito;

Recursos:

- Livro: Ruas, quantas ruas!;
- Placas de trânsito;
- Folhas, giz de cera, lápis de cor;
- Cartolinas;
- Fita para o circuito;
- Carrinhos;

Sequência Didática 3: Poesias e gêneros textuais

Tema: Festa Junina

Objetivo Geral:

- Utilizar diversos gêneros textuais em sala de aula.

Objetivos Específicos:

- Ter acesso a diversos vários gêneros textuais: poesia, receita
- Escutar histórias, contos, lendas, poemas;
- Participar em situações individuais e coletivas de leitura;
- Representar por meio de desenho a história ouvida;
- Relatar experiências vividas;
- Experimentar e degustar alimentos novos;
- Produzir uma receita coletivamente;
- Aprender algumas formas de medida;
- Identificar quantidades;

Conteúdos:

- Eixo: Linguagem Oral e Escrita
 - Fala e escuta: Gêneros textuais: poesia, receita;
 - Desenho;
 - Exposição de ideias e fatos
- Eixo: linguagem matemática
 - Formas de medida;
 - Quantidades;

Estratégias/Atividades:

- Contação de história: As cocadas, Cora Coralina;
- Roda de conversa: Comidas típicas de festa junina, doces, cocada;
- Elaborar a receita da cocada junto com as crianças, trabalhando quais são os ingredientes, a quantidade, formas de medidas, modo de preparo;
- Fazer a receita da cocada com as crianças;
- Experimentar a cocada feita pela turma;
- Desenho representando algo sobre a história contada.

Recursos:

- Livro As cocadas, Cora Coralina;
- Folha,giz, lápis de cor;
- Coco, leite condensado, açúcar.

